



Miqueias Miranda Vieira

**A LEI 10639/2003 E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: AÇÕES PEDAGÓGICAS,
ESTRATÉGIAS E INTENCIONALIDADES.**

**Redenção
2015**



Miqueias Miranda Vieira

**A LEI 10639/2003 E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: AÇÕES PEDAGÓGICAS,
ESTRATÉGIAS E INTENCIONALIDADES.**

*Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Bacharelado em Humanidades da Universidade
da Integração Internacional da Lusofonia
Afro-brasileira como requisito parcial para a
obtenção do título de Bacharel em Humanidades.*

Orientador:

Prof. Dr. Fábio Baqueiro Figueiredo

**Redenção
2015**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Direção de Sistema Integrado de Bibliotecas da Unilab (DSIBIUNI)
Biblioteca Setorial Campus Liberdade
Catálogo na fonte

Bibliotecário: Gleydson Rodrigues Santos – CRB-3 / 1219

Vieira, Miqueias Miranda.

V7131

A lei 10639/2003 e a educação profissional: ações pedagógicas, estratégias e intencionalidades. / Miqueias Miranda Vieira. – Redenção, 2015.

120 f.: il.; 30 cm.

Monografia do curso do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas do Instituto de Humanidade e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Baqueiro Figueiredo.

Inclui referências.

1. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. I. Título.

CDD 379.260981



Miqueias Miranda Vieira

**A LEI 10639/2003 E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: AÇÕES PEDAGÓGICAS,
ESTRATÉGIAS E INTENCIONALIDADES.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Bacharelado em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Humanidades.

Aprovada em 05 de Fevereiro de 2015

Banca examinadora:

*Prof. Dr. Fábio Baqueiro Figueiredo
Instituto de Humanidades e Letras
UNILAB*

*Prof. Dr. MÁRIO HENRIQUE CASTRO
BENEVIDES - Instituto de Humanidades e Letras
UNILAB*

*Profa. Dra. VERA REGINA RODRIGUES DA
SILVA - Instituto de Humanidades e Letras
UNILAB*

**Redenção
2015**

Dedico o referente trabalho, a todos os que se propuseram a iniciar a leitura do mesmo, também dedico a minha família, em especial minha mãe Valdenia Miranda Vieira, minha irmã, Mykaelly Vieira, meu pai, Paulo Vieira, a todos que com palavras, conselhos e boas vibrações me passaram segurança, dedico a Escola Estadual de Educação Profissional Adolfo Ferreira de Sousa, a todos os meus professores, que passaram por minha vida desde o início, que fizeram parte desta realização sem precedentes. Dedico a todos que compõe a Universidade da Integração Internacional da lusofonia Afro-brasileira, em especial ao Prof. Dr. Fabio Baqueiro Figueiredo, que me mostrou os caminhos, o suporte necessário para realizar este objetivo. Dedico a todos os professores, alunos que buscam felicidades em seus futuros, e em especial a todos os que se identificam como negros, que lutam que passam por dificuldades sociais e raciais, que sofrem afrontas racistas, mas se mantêm com a cabeça erguida e com o sorriso no rosto, encontrando nas identidades afro-brasileiras a força para se auto-afirmarem, e continuam na batalha diária pela vida, pelas realizações, a esses dedico meu trabalho, singelo, e em forma de perseverança de reconhecimento pela identificação. Dedico acima de tudo, a Deus que a cada momento surpreende e que compõe parte essencial na minha vida.

Agradecimentos

Agradeço a Deus, sem precedentes, É Primordial e Presente nas ótimas conquistas em minha vida. Especialmente, minha família: minha mãe, Valdenia Miranda Vieira, Mykaelly Moraes Vieira Paulo Sérgio Vieira, pelo suporte e todos os bons conselhos e auxílios que foram essenciais na construção do trabalho. E um agradecimento especial ao Professor Doutor Fábio Baqueiro Figueiredo por todos os conselhos acadêmicos e o suporte para a realização da pesquisa e do trabalho como todo, sem esse auxílio à jornada teria sido bem mais complexa. E agradecimento a todos os professores que compõem a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab), por todos os compartilhamentos de saberes e por o cuidado na formação dos estudantes. Agradeço aos componentes da Unilab, que desempenham suas funções para o bom caminhar das atividades acadêmicas. Um agradecimento especial a todos os integrantes da Escola Estadual de Educação Profissional Adolfo Ferreira de Sousa pelo bom acolhimento e atenção dada à realização da pesquisa, sem a participação dos 110 alunos e os 12 professores não teria sido possível a construção e as reflexões geradas a partir da pesquisa; agradeço em especial e a todos os que compõem e compuseram a Escola Profissional de Redenção. Não poderia também deixar de agradecer a todos os professores que já compartilharam saberes comigo, sei o trabalho árduo de cada um e os admiro. Faço agradecimento aos bons amigos pelas palavras de estímulo e otimismo, agradeço a todos que participaram da elaboração e do suporte, em palavras e conselhos para a efetiva realização desse trabalho; agradeço em especial a você leitor que se propõe refletir sobre este trabalho.

“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.”

Michel Foucault

Resumo

No tocante às intencionalidades da educação profissional integrada ao ensino regular de nível médio, esse trabalho tem como objetivo compreender as percepções referentes à educação profissional e sobre como a aplicação da Lei nº 10.639/2003 ancora-se nesse espaço, compreendendo a escola como parte de estratégias políticas e como o espaço de construção social, observando as relações étnico-raciais que compõem parte da reflexão dos pressupostos da lei. Na proposta de problematizar os objetivos da educação profissional em qualificar e preparar para o mercado de trabalho, e percebendo a Lei nº 10.639/2003 como instrumento para ressaltar a valorização, contribuição e a cultura afro-descendente na sociedade brasileira. Para tal, baseia-se em pesquisa feita na Escola Estadual de Educação Profissional Adolfo Ferreira de Sousa, situada em Redenção, Ceará e, que foi a primeira cidade brasileira a libertar a totalidade de seus escravos e sedia a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab). Com pesquisa de base qualitativa, foi direcionado questionários ao corpo discente, do primeiro ao terceiro ano, num total de 110 estudantes. Também foram aplicados questionários voltados ao corpo docente, tendo as percepções do pesquisador que teve experiência como aluno da Educação Profissional em Redenção. Esta pesquisa baseia-se em uma reflexão sobre a escola, como espaço fluido e atravessado por diversas intencionalidades — desde Althusser (1986) e a escola como Aparelho Ideológico do Estado à escola conservadora de Bourdieu (1996).

Palavras-chave: Relações Étnico-raciais, Educação Profissional, Intencionalidades.

Abstract

Regarding the intentions of integrated professional education to regular education middle level, this study proposes the perceptions regarding professional education and how the application of 10639/2003 law, anchored in space, comprising the school as part of political strategies and how the social construction of space, since the ethnic-racial relations that makes up part of the reflection of the assumptions of the law. In the proposed question the goals of professional education to qualify / prepare for the job market, and realizing the law 10639/2003 in emphasizing recovery, contribution and culture African descendants in Brazilian society. For such, it is based on research done at the School of Professional Education Adolfo Ferreira de Sousa, located in Redenção City, in Ceará. This was the first city to free the slaves and locates the University Of International Integration Of Afro-Brazilian Lusophone (Unilab). As methodological assumptions were situated processes of Brazilian education, the processes in the history of professional education. Also composed an approach regarding black movements and multiculturalism. Following, it is a reflection on the school, such as fluid and intentions with ample space, according to Althusser (1986), the school as Ideological State Apparatus, the conservative school according to Bourdieu (1996).

Keywords: Ethnic-racial Relations, Professional Education, Intentions.

Lista de abreviaturas e siglas

ABE: Associação Brasileira de Educação;

AIE: Aparelhos Ideológicos do Estado;

CNE: Conselho Nacional de Educação;

EEEP: Escola Estadual de Educação Profissional;

Enem: Exame Nacional do Ensino médio;

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas;

IPECE: Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará;

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

LDB: Lei de Diretrizes e Bases;

Pibid: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência;

Pronatec: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego;

Spaace: Sistema Permanente de Avaliação da educação do Ceará;

SEDUC: Secretária de Educação do Estado do Ceará;

SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial;

TIC: Tecnologia da Informação e Comunicação;

Unilab: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira.

Sumário

Introdução.....	11
1 O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO- HISTORICIDADE E REFLEXÕES...	15
1.1 Contextualizando os processos da educação brasileira.....	15
1.2 O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932.....	18
1.3 A Educação Profissional e os processos históricos no Brasil.....	29
2 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COM O MULTICULTURALISMO E AS PERCEPÇÕES ACERCA DA ESCOLA.....	48
2.1 O Multiculturalismo e as Políticas Públicas Voltadas às rupturas de modelos meritocráticos.....	48
2.2 A Escola e suas intencionalidades.....	63
2.3 Novos arranjos – o ensino propedêutico e a educação profissional. A lei nº 11.741/2008 sobre a educação profissional integrada no ensino médio integral e a lei 10639/2003 sobre as relações étnico-raciais.....	73
2.4 Percepções do Pesquisador – Vivência como Estudante na EEEP Adolfo Ferreira de Sousa em 2008, Estágio em Unilab, Retorno em 2014 como Pesquisador pela Instituição Unilab.....	78
3 AS INTENCIONALIDADES DO ENSINO TÉCNICO E A LEI 10639/2003- CONFIGURAÇÕES PARADOXAIS E ESTRATÉGICAS.....	80
3.1 Abordagem na EEEP Adolfo Ferreira de Sousa.....	80
3.2 Identificação dos Discentes referentes à pesquisa.....	81
3.3 Identificação dos questionários dos Docentes.....	85
Resultados da Pesquisa.....	86
3.3.1 Resultado da pesquisa dos Discentes:.....	86
3.3.2 Resultados da Pesquisa dos Docentes:.....	96
Conclusão.....	106
Anexos.....	116

Introdução

Esta pesquisa propõe investigar a aplicação da Lei nº 10.639/2003, que atenta à obrigatoriedade dos estudos africanos e afro-brasileiros nas escolas, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, com foco na Educação Profissional Técnica de Nível Médio reinstituída no Brasil com as alterações à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) decorrentes da Lei 11.741/2008, que autorizou o ensino profissional técnico integrado ao ensino médio regular. Propõe-se uma reflexão sobre a aplicação da Lei nº 10.639/2003 na Escola Estadual de Educação Profissional Adolfo Ferreira de Sousa, situada em Redenção, Ceará, observando as tensões entre os objetivos político-pedagógicos de uma educação para as relações étnico-raciais e os de um ensino voltado para a formação de técnicos e profissionais de nível médio para a incorporação ao mercado de trabalho. Complementarmente, pretende-se apresentar a evolução das concepções dominantes sobre a educação profissional no Brasil desde a promulgação da atual LDBEN, em 1996, e problematizar sua coerência com o projeto de política educacional humanístico universal expresso pela LDBEN e com a busca por uma educação multicultural implicada na Lei 10.639/2003. Sendo assim, propõe-se analisar de que forma questões relativas à aplicação da Lei 10.639/2003 são percebidas pela comunidade escolar da Escola Estadual de Educação Profissional Adolfo Ferreira de Sousa como divergente ou convergente em relação à formação profissionalizante esperada por gestores, professores e alunos.

Referente à abordagem, é pertinente analisar a aplicação dos estudos africanos e afro-brasileiros no espaço escolar, e mais especificamente, na Educação Profissional em Redenção. Redenção foi a primeira cidade a libertar os escravos, como ressalta Tavares (2011, p. 19): *“foi o primeiro município brasileiro a libertar seus escravos, fato que se deu em 1883, recebendo por isso os cognomes de “Berço das Auroras” e “Rosal da Liberdade”* Em razão disso, a cidade sedia a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab), “numa justa referência ao pioneirismo” (TAVARES, 2011, p. 19). Dentro dessas considerações, é interessante investigar como a escola, enquanto um espaço para construção de conhecimento atende em suas ações metodológicas a um compromisso com as diretrizes da referida lei.

Nesse aspecto, se coloca em evidência a Educação Profissional, presente desde 2008 em Redenção, por meio da Escola Estadual de Educação Profissional Adolfo Ferreira de Sousa, a

qual integra a profissionalização nos campos de Comércio, Enfermagem, Hospedagem, Informática e Redes de Computadores, com a prática de estágios nos espaços públicos e comerciais da cidade. Desde 2008 aos dias atuais a escola formou aproximadamente 14 turmas, com aproximadamente 40 alunos cada uma. Atualmente a escola é composta por 22 educadores distribuídos entre áreas técnicas e regulares, compondo em seu núcleo 6 turmas: 2 turmas de 1º anos, sendo enfermagem e hospedagem, 1 turma de 2º ano, sendo Redes de computadores, e 3 turmas de 3º anos, sendo Comércio, informática e enfermagem. Tendo em vista que cada turma segue no processo dos três anos do ensino médio integrado no ensino técnico, tendo como bojo o ensino integral.

Esta pesquisa segue fazendo uma correlação entre as mudanças provocadas pela Lei nº 10.639/2003 no espaço escolar e as configurações da educação profissional integrada ao Ensino Médio. Mais especificamente, propõe-se uma reflexão sobre as percepções dos alunos sobre a diversidade étnico-racial existente no Brasil e a construção de uma percepção sobre as contribuições de matrizes africanas na sociedade brasileira. Sobre essas relações vamos delinear uma reflexão a fim de compreender os elementos constitutivos das ações pedagógicas com vista à compreensão das diversidades culturais brasileiras, se mediante as ações pedagógicas da escola analisada, é existente fatores que perpetuam a reprodução de elementos que colaboram para a permanência de modelos de reprodução de desigualdades sociais, assim como salienta Pierre Bourdieu (1998). A partir dessa análise, este estudo buscará problematizar as relações entre o modelo de Escola Profissional e a partir de sua atuação, como se configuram as diretrizes da Educação Profissional visando à qualificação profissional, a padronização, a construção do perfil que o mercado de trabalho exige e ainda realizando a inserção do aluno no mercado local.

Levando em conta essas intencionalidades da Educação Profissional, pretende-se investigar sobre de que maneira os estudos estão voltados para a reflexão da diversidade, da historicidade e da realidade social e como é construída essa percepção entre os alunos e o corpo docente. E ainda, vamos buscar apresentar de que forma a Lei 10.639/2003 atenta a reflexão das diversidades étnico-raciais e para a possibilidade de romper com os modelos que só visam à produção e a atuação no viés da técnica. Vamos problematizar quais os sentidos e as intencionalidades que a Educação Profissional desempenha no âmbito social, se com ênfase nos métodos disciplinares e na produção de “*corpos dóceis*” (FOUCAULT, 1987), se sobre a interdisciplinaridade entre a qualificação e preparação profissional e a compreensão da

realidade histórico-social existente na sociedade brasileira. Ainda nessa reflexão, os escritos de Pierre Bourdieu sobre a escola conservadora (1998), de Althusser sobre os aparelhos ideológicos do Estado (1980), e Cardoso sobre os papéis sociais da escola (2009), são fundamentais para se pensar o ambiente escolar enquanto o espaço que de maneira transversal pode ter suas intencionalidades.

É nesse sentido que se pretende observar a aplicação da Lei 10.639/2003, por nela se reconhecer uma configuração importante nesses espaços que são essenciais na quebra, ou na persistência, de modelos hierarquizantes. Nessa compreensão, vale considerar os escritos referentes ao multiculturalismo, e as relações étnico-raciais no processo da discussão sobre as diversidades culturais brasileiras, e a contribuição do negro na sociedade brasileira, mais precisamente na percepção da valorização e evidencia da comunidade negra, e descendentes afro-brasileiros e africanos, e ainda as desigualdades que são geradas pela hierarquização de elitismos sociais providos desde a formação da sociedade brasileira, expressos nos estudos de Schwarcz (1999; 2003), Guimarães (2001), Azevedo (1920-1995), Neves (2012) e Da Matta (2004). Destaca-se como essas relações se introjetam na escola, e como as relações étnico-raciais, e a contribuição negra na sociedade brasileira, estão sendo abordadas na escola, destacadas nas obras de Fonseca *et al.* (2001); Gomes (2003; 2010) e Silva (2007). Cabe salientar uma percepção histórica acerca da escola e sobre os processos vigentes da educação no Brasil, a partir dos trabalhos de Teixeira (1956) e Saviani (1997), e como se coloca a dualidade entre ensino propedêutico e ensino técnico; sobre a educação profissional no Brasil, com base nos estudos de Canali e Manfredi (2002), Garcia (2012) e Neves (2014). Serão privilegiadas como objeto de análise as intencionalidades expressas a partir dos resultados da pesquisa, por propiciarem a reflexão de como se inserem as discussões referente às relações étnico-raciais no âmbito escolar, conforme ensinam Moraes (1996) e Saviani (2009). Para tal finalidade, A pesquisa de base quantitativa se destinou na aplicação de questionários e entrevistas semi-estruturadas aos alunos e ao corpo docente.

Foram aplicados 110 questionários a uma amostra do corpo estudantil, sendo escolhidas: a turma do 1º ano de Enfermagem, composta por 42 alunos, a turma do 2º ano de Redes, composta por 38 alunos, e duas turmas do 3º anos, Informática e Comércio, compostas por 14 e 16 alunos respectivamente. O questionário foi aplicado em momentos cedidos pela Instituição Escolar, com a presença da coordenadora pedagógica da escola e com a presença e aplicação por parte do pesquisador.

Em relação ao corpo docente foram aplicados 12 questionários, distribuídos nas áreas de Ciências Humanas e Ciências Naturais (ensino regular), bem como nas áreas técnicas de Comércio, Enfermagem, Informática e Redes de computadores.

Tendo em vista a aplicação dos questionários, é pertinente relatar a experiência do pesquisador, que participou como Estudante e técnico em informática pela EEEP Adolfo Ferreira de Sousa no ano de 2009-2012, tendo como experiência, estágio na área de Tecnologia da Informação, em Educação à distância na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, em 2011, sendo que participou da inserção e dos primeiros contatos dos alunos oriundos de países africanos e do início das atividades da Unilab. Cabe, portanto, no decorrer da pesquisa a explanação da experiência desde a inserção na Unilab, e a volta na Escola Profissional, enquanto pesquisador da referida Instituição.

Tendo como intuito o que se propõe este trabalho, iremos percorrer ao longo de três capítulos sobre os principais eixos da pesquisa. No primeiro capítulo será suscitada uma reflexão na historicidade do sistema educacional brasileiro, fazendo um panorama histórico da educação, e destacando o manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932 e por fim delineando uma análise os processos históricos da educação profissional até o atual momento.

No Segundo capítulo refletiremos sobre as relações étnico-raciais com o multiculturalismo e reflexões sobre a escola nesse espaço, em que ressaltaremos o que foi o multiculturalismo e a trajetória no Brasil e como esse se configura por meio dos movimentos sociais negros e as ações afirmativas nesse espaço, logo, destacaremos as conquistas na escola, e falaremos sobre a escola, enquanto um ambiente social, tendo suas intencionalidades, e nesse enfoque destacaremos os novos arranjos educacionais, mediante a lei 11. 741/2008 sobre a educação profissional e a lei 10639/2003 sobre as relações étnico-raciais. No ultimo capítulo abordaremos a pesquisa feita na Escola Estadual de Educação Profissional Adolfo Ferreira de Sousa, situada em Redenção e refletiremos a partir dos resultados da mesma. Destacando isso, vamos refletir sobre a sociedade brasileira e as estratégias que a norteiam.

1 O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO- HISTORICIDADE E REFLEXÕES

No tocante ao sistema educacional brasileiro, é pertinente destacar que a educação como parte das estratégias políticas, acaba por refletir as implicações políticas provenientes da sociedade brasileira, e tendo em vista que a escola reflete a própria sociedade, no percurso do sistema educacional no Brasil, é perceptível uma contingente discussão e luta de variados segmentos sociais na composição de sua participação nas formas de pensar a educação, seja em inserir novas percepções para a formação brasileira, ou na ruptura com sistemas conservadores, as transformações a partir desses movimentos políticos na educação expressam as articulações sociais que perpassam sobre o solo educacional, e logo desempenham importantes implicações sobre a sociedade e sobre as formas de perceber a educação como forma de formação e de alternativas aos cidadãos de compreender os amplos espaços que constitui o Brasil e mais especificamente os segmentos sociais que o compõe.

1.1 Contextualizando os processos da educação brasileira

Na proposta de reflexão sobre as relações étnico-raciais, e sobre a Educação Profissional nesse enfoque, cabe uma reflexão sobre os processos da educação no Brasil, em busca da historicidade e de suas características político-sociais, que possibilitam perceber como se configuram os processos e modelos educacionais atuais. Como assinala Teixeira, o processo educacional no Brasil se deu lentamente, e essa característica da educação reflete também nos processos de reestruturação e nas transformações que compõe parte do projeto educacional brasileiro. Assim o autor estabelece durante o período que vai da monarquia à abolição.

Durante toda a monarquia, a expansão do sistema escolar se fez com inacreditável lentidão. A consciência dos padrões europeus era muito viva, para que se pensasse poder abrir escolas como se abrem lojas ou armazéns. Por outro lado, o desenvolvimento do país era tão lento e as condições até a abolição, de certo modo, tão estáveis, que a nação não se ressentiu demasiadamente da escassez de sua armadura educacional. (TEIXEIRA, 1956, p. 29)

É importante destacar que ao que Teixeira ressalta, o projeto de educação no Brasil configura-se a partir dos modelos europeus, e em solo brasileiro, esse modelo ganha contornos que compõe à presença de moldes, que desde a inserção dos jesuítas e os projetos de educação, bem como a transição da colônia para república e nos posteriores estágios que se postulou nas escolas, formas modulares de educação baseadas no Ocidente foram preeminentes, e pensando numa educação conduzida por uma elite. Nessa abordagem, é interessante elencar também a compreensão histórica em que assinala Saviani:

No Brasil a origem das instituições escolares pode ser localizada em 1549 com a chegada dos jesuítas que criaram na então colônia portuguesa, “a primeira escola brasileira”... O primeiro período (1549-1759) é dominado pelos colégios jesuítas; o segundo (1759-1827) está representado pelas “Aulas Régias” instituídas pela reforma pombalina, como uma primeira tentativa de se instaurar uma escola pública estatal inspirada nas idéias iluministas segundo a estratégia do despotismo esclarecido; o terceiro período (1827-1890) consiste nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de se organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias; o quarto período (1890-1931) é marcado pela criação das escolas primárias nos estados na forma de grupos escolares, impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano; o quinto período (1931-1961) se define pela regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador; finalmente, no sexto período, que se estende de 1961 aos dias atuais, dá-se a unificação da regulamentação da educação nacional abrangendo a rede pública (municipal estadual e federal). (SAVIANI, 2008, p.2)

Nesse enfoque, como Saviani salienta, a educação passou por vários estágios até chegar aos modelos atuais, em que refletem importantes estratégias políticas, e notadamente um contexto histórico que reflete na atualidade brasileira, com início na inserção do ensino educacional pelos jesuítas, posteriormente com a própria independência do Brasil, uma educação sendo pensada ainda por uma elite dominante, Cabe destacar também a luta de romper com esses modelos excludentes, sendo percebido pela proposta da escola nova, em 1932, e tendo como pano de fundo, reformulações no sistema educativo que se refletem nas propostas de uma educação voltada para a classe popular e a inserção da classe popular nesse espaço, fica evidente também a formação da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDBEN), sendo a 1º LDB em 1961, a 2º LDB

em 1971 e a reformulação (sendo a 3º LDB) em 1996, em que nesses espaços, as propostas de pensar a educação, como forma que proporcione subsídios para os excluídos socialmente e uma educação que rompa com sistemas de repressões que só perpetuam antigos modelos de exclusões e de manutenção de sistemas que só propiciam ferramentas para determinada classe e que prioriza o olhar hegemônico. Tendo como pressuposto, Saviani (2010), Teixeira (1956), é interessante especificar algumas características e o panorama histórico que a educação contornou no Brasil apresentado no quadro abaixo:

Segmento Histórico da Educação do Brasil: Processos Políticos, Cronológicos e Características		
Ano	Panorama Histórico	Características da Educação
1500- 1822	Descobrimto do Brasil- Independência do Brasil	Ensino Jesuíta, catequese encarregada de ensinar
1822- 1831	Império no Brasil- Abdicação de D. Pedro I	Ensino voltado para a elite.
1889- 1930	Proclamação da República-1º República- “República Velha”.	Ensino caracterizado por o modelo religioso-
1930-1937	2º República	Getúlio Vargas no Poder- A criação do Ministério da Educação e da saúde. O manifesto dos pioneiros da educação nova.
1937-1945	Estado Novo	Reforma Capanema. - educação começa a se estruturar- ideais do manifesto dos pioneiros.
1945-1964	Golpe Militar	Lei N. 4.024- de 1961, 1º Lei de Diretrizes e Bases-LDB. PNE-CFE Em 1971- 2º LDB- ensino qualificação para o mercado de trabalho.
1988-aos dias atuais	Promulgação da Constituição de 1998- Redemocratização	1966- 3º LDB, garantia dos direitos individuais, volta características do manifesto dos pioneiros-1932, e a partir daí políticas públicas na ruptura de modelos meritocráticos

Fonte: Elaboração própria, com base em SAVIANI, 2010

Com o contexto histórico apresentado no quadro, fica evidenciado que a educação brasileira teve algumas mudanças nos modelos educacionais e também herdou algumas características conservadoras das propostas dos modelos anteriores. Como ressalta Saviani (2008), nos processos que contemplam a educação no Brasil, amplas tentativas de formar conjuntos institucionalizados de educação vigoraram.

Nessa sequência, é importante destacar que a partir de 1888, com a institucionalização da república, e Getúlio Vargas no poder com criação do ministério da educação e da saúde, Como Ressalta Saviani, um preponderante aspecto começa a refletir no que concerne o futuro do sistema educacional brasileiro, pois com a criação do ministério da educação e saúde, abre-se um espaço para a discussão e propostas para se pensar a situação do sistema educacional e para a população, sendo o processo de democratização e novos rumos educacionais. Nesse panorama histórico, uma proposta é interessante ser analisada: O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, que propõem uma educação universalizante, meritocrática e humanista.

1.2 O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932.

No tocante a historicidade da educação no Brasil, é interessante destacar o manifesto dos pioneiros da educação nova, de 1932, proposto por Florestan Fernandes *et. al*, que dentro da proposta dos pioneiros, podemos perceber algumas contribuições do manifesto na educação, e com base nas estratégias políticas proposto pelo mesmo, perceber suas premissas refletidas nas educações do Brasil atual, em que dentro da universalização e gratuidade do ensino, também a presença da meritocracia, e dentre outras presenças do manifesto, caracterizam a presença e influencia do mesmo em preeminência nos modelos de educação, e que para entender algumas questões se faz pertinente destacar a proposta dos escolanovistas de 1932, e caracterizar essas perspectivas. Assim, como destaca Saviani:

O manifesto apresenta-se, pois, como um instrumento político [...]. Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 20 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país. O ensejo para isso se manifestou por ocasião da IV Conferência Nacional de Educação realizada em dezembro de 1931, quando Getúlio Vargas,

chefe do governo provisório, presente na abertura dos trabalhos ao lado de Francisco Campos, que se encontrava à testa do recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública, solicitou aos presentes que colaborassem na definição da política educacional do novo governo (SAVIANI, 2004, p. 34).

Nessa perspectiva, complementarmente, Xavier assinala em- *O Manifesto Dos Pioneiros Da Educação Nova Como Divisor De Águas Na História Da Educação Brasileira* (2002), o manifesto dos pioneiros da educação nova propõe novos rumos para se trilhar a educação no Brasil, e com essa conjuntura, a renovação era proveniente de pensamentos convergentes para pensar as próximas etapas da mesma.

Era hora de lançar o Manifesto e assim, tornar mais visível a *bandeira da renovação educacional*. Sob tal bandeira, empunhada pelo Manifesto, é que foi possível reunir aqueles *26 expoentes da intelectualidade brasileira* da época, conforme Fernando de Azevedo qualificou os pioneiros. Eram intelectuais de formações diversas — médicos, advogados, jornalistas, professores - provenientes de diversos estados do país, especialmente do Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia e Minas Gerais. (XAVIER, 2002, p.10)

Nesse aspecto, tendo em vista a proposta dos escolanovistas, como ressalta Castro e Lopes (2010, p.18): "*O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi publicado durante a primeira fase de lutas pela democratização da escola pública, caracterizada pelos conflitos entre católicos e liberais - escolanovistas (1931 a 1937).*", e com a criação do ministério da educação, as transições do processo de educação no Brasil ganha novos rumos, em que nesses novos rumos, propostos a partir do manifesto, novos aspectos são elencados: a Universalização, a Meritocracia, o ensino humanista e o ensino propedêutico. Mais que uma proposta de ser pensar a educação, nesse projeto o que se colocava em ênfase também era a ruptura com modelos conservadores e que priorizavam o único prisma referente a modelos que visavam questões relativas à educação pensada por uma elite preeminente religiosa, conservadora e ligada a interesses, como os autores ressaltam:

A educação, no período, era amplamente debatida pelos católicos, conservadores, que queriam o ensino religioso, particular, diferente para os sexos e “pelos educadores influenciados pelas „idéias novas“, que defendiam a laicidade, a co-educação, a gratuidade, a responsabilidade pública em educação” (RIBEIRO, 1992, p.99). O grupo católico acusava o grupo escolanovista de comunista, contudo, para Ribeiro (1992, p.101), “a luta estabelecia-se entre diferentes

formas, „conservadora“ versus „moderna“, de defesa de interesses sempre particulares”. (CASTRO; LOPES, 2010, p.18)

Percebe-se nesse espaço a relação do Manifesto dos Pioneiros de 1932, em desempenhar a educação que priorizava a igualdade social, que preconizaria a ampliação da educação a todos, e a possibilidade de direitos a todos os cidadãos. Grosso modo, vir em ruptura com os modelos religiosos e ao mesmo tempo inovando nas propostas de uma educação que se tornou hegemônica no século XX. Como analisa Xavier “*Nas entrelinhas da crítica dos católicos, podemos ver a reação contra a investida dos pioneiros que [...] esperavam desencadear uma campanha de legitimação do projeto de modernização da instrução pública a nível nacional.*” (XAVIER, 2002, p.14). Em que na crítica desempenhada por parte aos católicos em relação ao manifesto de 1932, não era simplesmente a recusa a proposta pelos pioneiros, era a crítica a mudança de um sistema educacional provido de uma educação que era alicerçada desde os jesuítas, com a inserção de a igreja postular sobre como ser e o que ser ensinado à sociedade brasileira, em que nas palavras de Xavier mudar o sistema educacional sobre as propostas modernistas era: “*alterar estruturas arraigadas no sistema educacional que refletiam, em grande parte, o poder exercido pela Igreja Católica sobre a educação escolar e a formação espiritual do povo brasileiro desde o período colonial.*” (2002, p.14). Com isso, percebe-se bem que, na medida em que os escalonovistas propunham novas formas de educação, nessa conjuntura, o ensino educacional romperia com modelos conservadores e elitistas, e acabariam por apresentar uma proposta diferente e posicionar, grosso modo, a ruptura com os sistemas de educação sobre o prisma religioso católico, e também sobre modelos e hierarquias provenientes de uma elite dominante.

Enquanto os pioneiros viam na ciência a chave do progresso da humanidade, os católicos insistiam que a religião é que se constituía em fator de progresso e viga mestra da civilização. Contrapondo-se aos católicos, que interpretavam a questão social como uma questão espiritual a ser solucionada a partir de uma reforma moral da sociedade, os pioneiros propunham a intervenção racional no sistema educacional ampliando-a ao âmbito de uma reforma social. (XAVIER, 2002, p.15)

Nesse exposto, a proposta dos escolanovistas elenca uma ruptura e uma proposta inovadora na perspectiva em que apresentava ao homem subsídios materiais e percepções sociais de uma

educação na proposta de uma escola nova. Na medida em que pensando as ideologias modernas, e a ciência sendo essa força motriz, Xavier (2002, p. 15) analisa que “... o Manifesto propõe a educação científica do espírito capaz de habilitar o homem a se compreender em meio ao tumulto social que sucedia o tumulto material.”, e na proposta dos escolanovistas, pensar a educação brasileira, seria colocar exatamente ruptura entre a ciência e a os eixos religiosos católicos, levando em consideração o Brasil, e sua história de educação e ensino preeminente de cunho religioso, antes pelos jesuítas, e desde então pela igreja.

Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo partilhavam uma mesma pretensão, qual seja: a pretensão de criar condições de *tornar os homens e cada homem capazes de se conduzirem racionalmente* adaptando-se à nova situação. O homem é visto aqui como criador e não como criação. A verdade é alcançada pelo método científico e não mais pela fé, e a salvação da humanidade já não dependia de Deus, e sim da capacidade de cada homem em adaptar-se às novas descobertas tecnológicas. (XAVIER, 2002. p. 15)

Nessa perspectiva, percebemos que dentro dessa cronologia, os escolanovistas propõem um projeto de escola nova embasada na compreensão de uma renovação de modelo educacional brasileiro, na perspectiva de uma sociedade engajada em compor elementos para uma reforma social. Nesse enfoque, Saviani (1997, p.55) também apresenta como pleiteia a proposta dos escolanovistas e o impacto dessa proposta na sociedade, tendo como pensamento as implicações políticas que a educação passa a representar: “*Passemos, enfim, às conseqüências para a situação educacional brasileira. O primeiro momento seria aí em torno da década de 30 e o segundo seria a década de 70*”. O autor descreve esse momento da década de 30, em que nas medidas propostas pelos escolanovistas, a educação compõe implicações e transformações na sociedade, entre o repensar os meios de ensino e de repensar educação no Brasil. Os escolanovistas passam a compor parte de amplas contribuições na educação, tendo em vista a sua ascendência na sequência da criação da Associação Brasileira de Educação- ABE. Assim como o autor assinala:

Em relação ao momento de 30, eu o tomo justamente porque o movimento da Escola Nova toma força no Brasil exatamente a partir daí. A Associação Brasileira de Educação, ABE, foi fundada em 1924 e, num certo sentido, aglutinou os educadores novos, os pioneiros da educação nova, que vão depois lançar seu manifesto, em 1932, e vão travar em seguida uma polemica com os católicos, em torno do capítulo da educação, da Constituição de 34. Esse

momento, 1924, com a criação da ABE, 1927, com a I Conferência Nacional de Educação, 1932, com o lançamento do manifesto dos pioneiros, é marco da ascendência escolanovista no Brasil, movimento este que atingiu o seu auge por volta de 1960 [...] entra em refluxo, em função de uma nova tendência da política educacional, que a gente poderia chamar de "os meios de comunicação de massa" e "as tecnologias de ensino". (SAVIANI, 1997, p.55)

E como atenta Camurra e Teruya (2008, p. 3), o manifesto dos pioneiros da educação nova, em seus modelos, apresenta uma linha para a abordagem de novos eixos educacionais no Brasil, caracterizando-se pelo modelo humanista de educação: “*A educação nova tem sua finalidade alargada para além dos limites das classes, assumindo feição mais humana*” e que nessa questão da proposta dos escolanovistas, a educação compõe parte de pensar o social e de pensar a própria sociedade nessa trajetória, em que segue parte do ser humano, e na proposta dos escolanovistas, a educação passaria a desempenhar ao ser humano os subsídios para o seu desenvolvimento:

Assumindo sua função social, no intuito de formar a “hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades” com oportunidades iguais de educação, com objetivo de organizar, desenvolver meios de ações com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma de suas etapas de crescimento. (CAMURRA, TERUYA, 2008, p.3)

Nesse enfoque proposto pelos escolanovistas, o eixo da relação entre a educação humanística ganharia um sentido ativo, e que para refletir sobre o processo da educação proposta, além de apresentar uma ruptura com a igreja, apresentar uma concepção racional da sociedade e rupturas entre modelos conservadores, como assinala Xavier, a educação possibilitaria a instauração democrática do fundamento da hierarquia das capacidades: “*Neste plano, a Educação teria o papel de modelar os jovens espíritos em função dos ideais determinados por uma concepção racional da sociedade.*” (XAVIER, 2002, p.16) Com isso, se faz pertinente destacar, que nessa perspectiva a questão da meritocracia ganha contornos atenuados, que passa a ser um elemento presente na perspectiva de uma educação que priorize os méritos e as capacidades no espaço da sociedade brasileira. O interessante, que na proposta de uma renovação da educação, o que se propõe é colocar em discussão novos parâmetros de compreensão da sociedade sendo em princípios universais, humanistas, e meritocráticos, a proposta dos escolanovistas colocava em ênfase o pensar do conhecimento científico como parte de educação para os brasileiros:

...a seleção dos melhores seria feita com base em critérios científicos, ou seja, com base na capacidade biológica de cada indivíduo em assimilar a diversidade, as inovações e as descobertas que caracterizavam o seu tempo. Educação é encarada como um instrumento e a ciência funcionam como um elo unificador. Desse binômio extraía-se o perfil do educador, a estrutura da instituição escolar, a identidade do grupo pioneiro e enfim, a própria identidade da nação. (XAVIER, 2002. p.16)

Como ressalta Xavier (2002, p.18), para os pioneiros a escola nova seria “*como uma instituição capaz de reforçar as influências da moderna socialização e, ao mesmo tempo, proporcionar, no seu aspecto intelectual, um insuspeitado alargamento de horizontes mentais.*”. E na perspectiva de a educação ampliar os horizontes para a sociedade acabaria que “*... o processo educativo estaria atuando não só sobre a personalidade individual como também sobre a ordem social*” e que o sistema educativo incorporaria uma sociedade de mais elementos e possibilidades, propiciando a ordem na sociedade.

Os escolanovistas colocam em questão a universalização da educação para a sociedade brasileira, em que o ensino passa a figurar de maneira universalizante, de forma que todos que compunham a escola podem ser introjetados sem distinções, em que a escola passa a representar um elemento de unificação capaz de abarcar todas as pluralidades e as preeminências dos cidadãos que compõem a sociedade brasileira. É interessante que para os pioneiros a educação não somente seria uma educação universalizante para os cidadãos, mas levando em consideração as individualidades, e permitindo as diferenças e a própria diversidade que compõe a sociedade, sendo que escola reflete a própria sociedade, e para os escolanovistas:

Educação Nova deixa predominar apenas as diferenças marcadas pelas *aptidões naturais determinadas pelos caracteres biológicos de cada indivíduo* assegurando, dentro da instituição escolar, a possibilidade de preservação da personalidade individual em meio ao público que se constituía no interior da escola, para em seguida, expandir-se pelos demais setores da vida social Visando romper com o imobilismo da *escola antiga*, a *escola nova* é concebida como um elemento integrador das diversas instituições e agregador de diferentes grupos sociais sendo, portanto, capaz de operar transformações na organização social, restaurando o equilíbrio perdido. (XAVIER, 2002. p.18)

Com essa exposição percebe-se a proposta da escola nova, de renovar e ampliar as possibilidades e a inserção dos cidadãos em contexto educacional, sendo que na história da educação brasileira, a inserção dos cidadãos na sociedade se dava por sua força de trabalho, tendo em vista a era do Brasil – colônia, na instauração da república e no modelo de educação do império, sendo somente para a elite, agora, tendo em vista a data de publicação do manifesto dos pioneiros, em 1932, a renovação no modelo de educação era parte da estratégia política dentro da era da 2ª república por a renovação e ruptura com modelos antigos. É importante também levar em conta a presença de novas correntes de pensamento, próprias do movimento do mundo, tendo em vista as diversidades de pensamento, e de perspectivas de compreensão do mundo, assim, na corrente proposta por os escolanovistas percebe-se a educação como parte desse processo:

Contraopondo-se ao *individualismo dispersivo*, bem como à doutrina do *individualismo libertário ou burguês*, o Manifesto valoriza o papel da escola nova na constituição da sociabilidade moderna. Fundada no princípio da vinculação da escola com o meio social, a Educação Nova surge orientada por uma nova ética das relações sociais caracterizadas pelos valores da autonomia, do respeito à diversidade, igualdade e liberdade, solidariedade e cooperação social. (XAVIER, 2002.p. 17)

Com essa ressalva, é interessante destacar que a corrente dos pioneiros da escola nova de 1932, ao mesmo tempo em que apresenta uma proposta renovadora de educação para a época, apresenta feição de cunho universalizante, em que assinala Xavier (2002, p. 18): “No Manifesto, o conceito de educação pública refere-se à universalização do acesso à educação a todos os indivíduos, a partir de então transformados em cidadãos.”, apresentando-se como uma proposta que compõe a inserção de vários setores na sociedade brasileira, nessa compreensão se destaca a questão referente ao ambiente educacional brasileiro, abrangendo vários setores e segmentos da sociedade em que se inserem culturas, classes sociais, etc., na escola, e por meio da educação, sendo refletida a própria sociedade, com isso o manifesto inserindo a forma de pensar como parte do social, assim entendido como a educação proposta.

Significa ainda, a constituição da Educação em um campo específico de atuação política e profissional que, absorvido pelo Estado, interfere diretamente na cultura nacional abrangendo também os demais setores da vida social pela sua força integradora, pelo seu trabalho na formação de um espírito democrático entendido como princípio de vida moral e social. (XAVIER, 2002. p.18)

Seguindo a discussão, a proposta dos pioneiros apresenta uma renovação de pensar a questão da educação no Brasil a partir de 1932, sendo que obviamente, dentro da conjuntura social e política dos agentes, a educação acaba por representar um elemento integrador, contudo ao mesmo tempo insere-se a perspectiva de uma educação seguida pelo mérito, pela questão da universalização e de cunho integrador, em que nesse contexto, pensar a população brasileira nesses espaços, tendo a população afro-brasileira, africana, imigrantes de outros continentes do mundo, e os próprios descendentes indígenas e africanos, inseridos dentro de um sistema educacional que no discurso apresentava-se como sendo um elo unificador, sendo que outrora a educação era para poucos e a partir de então, configura-se sobre a inserção de todos os grupos, é de se questionar como seria a questão da meritocracia no espaço educacional, sendo que os grupos sócio-raciais que compõem o Brasil se tornam desiguais, por conta de hierarquizações e mediante os ensinamentos partindo de um olhar da elite para com toda a massa de indivíduos que adentrariam esse espaço.

Mesmo nessa perspectiva, devemos destacar o caráter inovador da proposta dos escolanovistas, bem como salienta Xavier (2002, p.22) *"Não se trata aqui de reabilitar os pioneiros do ponto de vista da educação e da política contemporâneas, mas de procurar entendê-los dentro da rede de relações tecidas no contexto em que viveram."*, pois levando em consideração as propostas que os escolanovistas se propuseram, é interessante compreender que introduziram uma série de discussões e de pensar a sociedade, e permitindo pensar novas bases para a educação brasileira, assim como Xavier descreve: *"esses agentes foram responsáveis por uma ampla mobilização em prol da democratização da educação escolar, com todos os limites, avanços e recuos que a caracterizaram"*.

Pensar o manifesto dos pioneiros elenca uma ampla reflexão e dentro dessas propostas, a percepção sobre a inserção da população brasileira, por meio da universalização e a proposta da gratuidade do ensino, e ainda dentro da questão de uma educação que rompesse com a preeminência do ensino de cunho predominantemente religioso, em que as novas bases da educação a partir de 1945, e posteriormente em 1961, com a formulação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases, destaca a presença de características que refletem o projeto proposto a partir do manifesto dos pioneiros de 1932. Obviamente que no projeto proposto pelos escolanovistas, muitas transformações acabavam por mexer em estruturas e sistemas de que eram desfavoráveis a uma dada elite como salienta a autora: *"Tal modelo, alheio à diversidade cultural existente no país, remontaria a um projeto mais amplo de construção da nacionalidade, ancorado na perspectiva de homogeneização cultural, tendo em vista a formação de um país branco, ocidental e cristão."* (XAVIER,

2002 p.21), mas cabe destacar a discussão e a renovação de movimento político a educação tomou a partir do projeto dos escolanovistas.

A partir desse movimento político, percebemos os escolanovistas na proposta da educação, as tentativas e as lutas em possibilitar a ruptura de um modelo de dominação que compreende também o seio educacional, e que para a perspectiva política, na tentativa de democratizar a sociedade, tendo em ênfase a universalização, a meritocracia, o ensino propedêutico, revela as tentativas de renovar a educação e com isso, apresentar novas bases para a sociedade. Com os pioneiros da escola nova de 1932, vários segmentos da educação foram articulados colocando em ênfase a proposta de renovar as bases da sociedade, em que por meio da educação produziram uma renovação e o pensar sobre o sistema brasileiro.

É interessante destacar que tanto por parte da criação da ABE, e os pioneiros da escola nova de 1932, são de fato grandes implicações de pensar as transformações da sociedade brasileira, que notadamente entra em contato direto com a educação brasileira. É pertinente problematizar, que de fato os escolanovistas propuseram novas bases para a educação, contudo romper com os modelos de dominação são bem mais complexos e profusos os sistemas que são alterados a partir das propostas de transformações, levando em consideração a educação nesse espaço, como Xavier destaca poucas mudanças de fato chegaram a acontecer, sendo que nas propostas ressaltadas a educação passa a desempenhar também as estratégias políticas. Em que é ressaltado:

De fato, nem toda a produção de discursos coerentemente articulados, nem tampouco a luta política e as estratégias simbólicas mobilizadas pelo movimento de renovação educacional, desde a década de 1920, foram fortes o suficiente para romper com modelo de organização escolar predominante no Brasil desde o período imperial. (XAVIER, 2002, p. 21)

E refletindo sobre esse espaço estratégico, as propostas de renovações são de uma complexidade e uma articulação precisa, pois levando em consideração, na perspectiva de reformular a educação, na realidade a homogeneização social só serve para ancorar e sancionar a cultura dominante, sendo que os grupos excluídos, como os negros e os índios e seus respectivos descendentes são a eles incumbidos à necessidade de aprender a cultura dominante, e aos mesmos, sancionado uma normatização de uma cultura, em que em alguns casos acabam por realçar a discriminação social, racial, etc. geralmente apresenta um enfoque somente do ponto de vista dominante.

Nessa perspectiva, destaca-se a percepção de alguns intelectuais em denunciar as discriminações que também são acometidas no espaço educacional, mais precisamente brasileiro, ao que Saviani (2003, p.04) salienta sobre os grupos das teorias: “*que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização*”. Nesse aspecto se destaca essa perspectiva do âmbito educacional tendo em vista a proposta dos escolanovistas em relação à questão da meritocracia, etc. Do outro ponto de vista, cabe também perceber a educação como um fator de discriminação por meio da normatização, em que é explicitada a mesma presença da dualidade e classes, a dominante e a oprimida.

A sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material. Nesse quadro a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade (SAVIANI, 2003: 04).

Apresentada a proposta do manifesto dos pioneiros em 1932, novas tentativas de transformação da educação brasileira e novas ações políticas foram implementadas, em que relaciona no período de 1945 a 1961 a questão das bases da educação brasileira, em que tendo em vista um modelo humanista, propedêutico, universalizante, desempenhando nas premissas adotadas uma sanção, da classe popular a classe elitista. Posteriormente com a ditadura militar em 1964, obviamente que as pedagogias vinculadas à relação das equidades sociais e de cunho cultural, na educação, não tiveram grande aceptividade, visto que o sistema da ditadura estava relacionado à repressão dos direitos do cidadão e na introdução dos meios de ensino compulsório e a inserção no mercado de trabalho. Com o fim da ditadura militar, e o início de uma era de redemocratização, a Promulgação de 04 de outubro da Constituição Brasileira de 1988, dão continuidade os meios voltados para uma educação, e uma sociedade que atendam as equidades sociais, e as amplas demandas sociais que desde o início da republica resistiram os meios discriminatórios e que lutaram pelos espaços de direito.

Ademais, no ano de 1961 com a criação da LDBEN, e a reformulação da mesma na 2º LDBEN em 1971, notamos que a educação teve grandes transformações, que por meio da proposta dos escolanovistas, e posteriormente com as LDBs notam-se que a discussões e articulações políticas ocorreram no intuito de transformar e de reformular o sistema educacional brasileiro, sendo que as discussões e propostas de uma educação para a sociedade brasileira teve um grande impacto com as próprias articulações das LDBs como parte do complexo bojo de organizar a educação. Nesse

panorama histórico da educação no Brasil, chegamos ao estágio atual do sistema educacional brasileiro relacionado à escola básica, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9394/96:

Art. 21- A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

Em que com base no artigo 21, a educação, mais especificamente a educação básica passa a propiciar a trajetória educacional do cidadão, que passa a compor os regulamentos e os processos necessários para a formação, por meio da educação.

Com o panorama histórico da educação brasileira, percebemos que no que concerne uma educação que permita uma ruptura com modelos elitistas, é uma verdadeira luta política de vários agentes, e tendo como pano de fundo a atual LDB e as próprias ações afirmativas, sendo a lei 10639/2003, na obrigatoriedade do estudo e história africana e afro-brasileira nas escolas, percebemos que as ações a fim de proporcionar transformações não acabaram. Percebemos que grandes mudanças ocorreram, e que para além de rupturas e de formas conservadoras de pensar uma educação hegemônica, que prezam por um olhar unilateral, muitas vezes as propostas de transformações não são uma tarefa fácil, mas desempenham verdadeiras articulações a fim dos objetivos dos agentes sociais que se empenham nessas mudanças. Como parte de estratégias políticas, a educação tem tido grandes avanços. Sendo que nos discursos propostos a educação, mais especificamente escola expressa um amplo espaço de compreensão da sociedade e das interações sociais, e com isso, a presença da busca das rupturas contra modelos hegemônicos, sendo assim também a perspectiva da proposta dos pioneiros da educação nova de 1932, que ainda são refletidos na nossa realidade educacional brasileira, por meio de suas premissas, sendo presentes na própria lei de diretrizes e bases da educação nacional.

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 e sociais. (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013, p.502)

1.3 A Educação Profissional e os processos históricos no Brasil

Tendo em vista a educação profissional, a presença da mesma e do dualismo existente no panorama histórico educacional no Brasil, é interessante delinear algumas percepções e abordagens da questão profissional no Brasil, em que Canali, Frigotto (2008), Garcia (2012), Manfredi (2002), Neves (2014) Romanelli (2002), Saviani (2008), Souza (2010) apresentam algumas questões pertinentes a historicidade da mesma e algumas características, tendo em vista a dualidade do ensino, no projeto e nas estratégias políticas. Percebemos a luz da contribuição dos referidos autores como se concentra a questão da educação profissional, e atualmente como se situa a partir da lei 11.741. 2008, que vigora a educação profissional integrada à educação regular em turno integral.

Inicialmente, a educação profissional no Brasil, como salienta Garcia, (2012, p. 56) se deu principalmente com a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil em 1808, no período em que a questão da industrialização ganhou contornos atenuados na sociedade brasileira em que: “*mudanças significativas ocorreram nos planos econômico, social e político*” que na perspectiva da mão de obra para o trabalho, a questão da formação para atuar nas fábricas e nos espaços agora passava a constituir o Brasil, levando em consideração as necessidades para a elite, a formação de pessoas para o trabalho, passa a desempenhar grande atenção.

O país deixou de ser apenas um fornecedor de matéria prima para a metrópole e passou a ter a permissão de implantação da indústria - até então proibida à Colônia - e abertura dos portos para o comércio aos países amigos, diga-se Inglaterra, para o atendimento dos interesses da Corte. No que se refere à Educação Profissional, surgem as primeiras iniciativas que apresentam um perfil mais de assistencialista do que de uma política de formação de trabalhadores. A abertura de fábricas, em sua maioria para atender as forças armadas, gerou uma demanda por trabalhadores mais qualificados, detentores de um grau de conhecimento que satisfizesse as necessidades que o mercado exigia. (GARCIA, 2012, p.56).

Tendo em vista a questão da formação e da dualidade entre as classes populares e a elite na

sociedade brasileira, Ribeiro (2012, p.56) ressalta: “*A elite era preparada para o trabalho intelectual segundo um modelo religioso (católico), mesmo que muitos de seus membros não chegassem a ser sacerdotes. A catequização indígena interessava a colônia*”, sendo que essa dualidade permaneceu e claro situando, o índio, o negro e o mestiço em outro espaço no que concerne ao próprio trabalho braçal: “*a educação profissional (trabalho manual), sempre muito elementar diante das técnicas rudimentares de trabalho, era conseguida através do convívio, no ambiente de trabalho, quer de índios, negros ou mestiços que formavam a maioria da população colonial.*”. Nessa perspectiva, já é interessante ressaltar que a educação, e mais precisamente a dualidade existente entre a mesma começa a ser parte do que conhece por a educação voltada para uma classe elitista e a classe popular, a classe excluída socialmente, que somente lhe era permitida a educação para servir, em nível de trabalho. A educação para a elite se dava pelo fato de haver a distinção entre a elite, que tinha sua preeminência voltada para o ensino de cunho intelectual deixando o trabalho braçal por conta dos menos favorecidos.

Estas [escolas familiares] eram instaladas nas fazendas das pessoas mais ricas e em comunidades rurais, que, (...) contratavam mestres ambulantes. (p.93). Mesmo quando foram criadas as escolas oficiais no Piauí, “freqüentavam-na apenas as pessoas oriundas dos grupos sociais de destaque ou segmentos dos grupos intermediários mais articulados com a cultura letrada. (COSTA FILHO, 2000, p.148 *apud* SILVA, Rozenilda 2003, p. 4)

Com o exposto acima percebemos como Silva (2003, p.5) salienta “*No contexto do País o ensino profissional era concebido como instrumento de preservação da ordem e da tranqüilidade social...*”, em que dentro do panorama da inserção do império no Brasil, outra vertente ganha ênfase e que apresenta outra linha do pressuposto da profissionalização: A Companhia de Aprendizes Marinheiros, em 1840, que caracterizam também um aspecto da formação profissional no Brasil no período em que adentrava na formação profissional característica desse projeto.

A Companhia de Aprendizes Marinheiros do Piauí tinha como público alvo a criança pobre, o órfão, o desvalido, o abandonado, não por ser uma instituição assistencialista, mas para transformá-los em futuros marinheiros, através da preparação da mão-de-obra qualificada e disciplinada [...]. Desse modo, a Companhia constituía-se numa das poucas alternativas, da época, para o acesso da criança pobre à escola. Mesmo sem ter uma preocupação assistencialista, ao tirar os menores da rua, a Companhia atendia a uma preocupação da elite, a quem

a ociosidade, o vício e a vagabundagem eram vistas como um problema moral que atrasava o país. (SILVA, Rozenilda, 2006, p.8)

A companhia de Aprendizes Marinheiros faz parte dessa intenção de capacitar e nesse espaço, apresentando a mesma dualidade, entre a classe popular e a elite. Para além da companhia de aprendizes marinheiros, tendo em vista que essa proposta se inseria somente a cunho da marinha, na perspectiva, como salienta Garcia, a dualidade compunha-se em outros pólos levando em consideração a preeminência de modelos novos, com a industrialização e a presença de fábricas eram relativas à inserção da população dentro do ambiente do trabalho: *”... todas as tentativas de implantação de um sistema de ensino voltado para a qualificação profissional, como a criação em 1857, pelas mãos da sociedade civil, dos Liceus de Artes e Ofícios, foram infecundas”* (GARCIA, 2012, p. 57), e cabe destaque a questão de que a sociedade ainda estava em bases agrárias, e com isso a presença do pensamento elitista de trabalho em viés intelectual, ao que era visto aos maus olhos a questão do trabalho braçal, relegado aos menos favorecidos, e que nessa conjuntura distinção entre as classes caracterizando as bases da sociedade, como Garcia (2012, p.57) destaca: *“ainda permanecia enraizado na sociedade o preconceito contra um trabalho que não fosse intelectual ou que guardassem marcas da sociedade agrária e escravocrata.* Nessa questão, a formação profissional passa a entrar em contexto de cunho bastante abrangente, em que dentro da questão aparecem novos modelos de formação para a profissionalização e a entrada da classe popular, os menos favorecidos socialmente, para a preparação ao trabalho, um exemplo são os liceus presentes nesse momento, como ressalta Saviani, inicialmente por custos próprios, e mais adiante por o custeio por parte do estado.

O ensino de ofícios nenhum progresso registrou, preservando-se a mentalidade conservadora construída ao longo do período colonial; ou seja, continuou a separação entre as ocupações para os pobres e desvalidos e a instrução para a elite. (SAVIANI, 2007:125). (CANALI, S.D, p.6)

Com essa abordagem, como ressalta Kuenzer *apud* Souza, a formação profissional inicia a partir das escolas de artes e ofícios e tendo essa conjuntura em 1909, o que se percebe que a partir desse viés, essas bases de formação profissional tinham mais o caráter de moralismo, no sentido de ocupar o tempo e caracterizar o lugar socialmente dos menos favorecidos,

Essas escolas não tinham o objetivo direto de atender as demandas do desenvolvimento industrial, praticamente inexistente no período, mas, surgiram, sobretudo com uma finalidade moral, retirando das ruas jovens que não possuíam lugar definido na sociedade. (SOUZA Calegari, 2010, p.31)

Em relação às escolas de artes e ofícios, na medida em que eram inseridos nesse ambiente de profissão, os alunos eram de certo modo limitados no sentido de serem colocados na perspectiva de serem diferentes em termos de condição social com os que eram da elite. Em que se detinham de outros modelos de educação a voltada para o intelectual, como salienta Manfredi:

Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária – no âmbito da leitura, da escrita, da aritmética, da álgebra elementar, da escultura, do desenho, da geometria, entre outros – e aprendiam alguns dos ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc. Concluída a aprendizagem, o artífice permaneceria mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio, que era lhe entregue ao final do triênio (MANFREDI, 2002, p. 76-77).

Com esse modelo de inserção das crianças e jovens no âmbito da profissionalização, as escolas de artes e ofícios passam a figurar a questão da própria formação profissional como salienta Neves (2014, p.17), tendo sido em 1909, no governo do então Presidente Nilo Peçanha, sendo caracterizada como parte da administração do estado, que a partir dessa percepção, a compreensão da introdução do ensino de cunho técnico na educação brasileira relaciona-se como uma preocupação do estado. Com isso, a própria educação passa a entrar em cunho de qualificação no sentido da demanda necessária para a sociedade.

. Contudo manteve-se a filosofia discriminatória, as regras para o acesso a estas escolas favoreciam os jovens e adolescentes das camadas mais pobres da população, com essa medida ficava evidente que o sistema de educação profissional era destinado aos pobres e limitado ao aprendizado de certos ofícios, enquanto a elite poderia se preparar para o ensino superior das ciências. (NEVES, 2014, p. 17-18)

Nas análises de Neves, percebe-se atentamente que na proposta de educação profissional ganhando contornos com a questão do estado em apresentar o decreto 7.566 de 23 de setembro de

1909 que intitulava as 19 escolas, e na gratuidade do ensino tinha em questão a intenção de utilizar do sistema em que realçavam as desigualdades sociais, em que a classe popular se ocupava da inserção no que concerne o trabalho, e a elite sendo inserida no ensino superior o que se relaciona ao intelectual. Nesse enfoque, cabe destacar que dentro da proposta das escolas de aprendizes e artífices a questão da formação profissional entrava no sentido de cunho moralista e assistencialista, mais do que no sentido da questão à industrialização e na contribuição do ser industrial no Brasil,

Portanto, segundo Kuenzer (2007), antes de atender às demandas de um desenvolvimento industrial quase inexistente, regiam-se as Escolas por uma finalidade moral: educar numa perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho... A rede de Escolas [...] não logrou qualidade e eficiência no ensino profissional para o atendimento às demandas do setor industrial. (CANALI, S.D, p. 7)

Tendo como bojo a formação profissional, a profissionalização apresenta a proposta moralista, contudo dentro da conjuntura do Brasil e a questão do setor industrial, se fazia necessário apresentar a formação profissional para a questão da qualificação profissional e para o desenvolvimento do país, Garcia salienta que as transformações se deram notadamente mediante aos processos relacionados à industrialização em que muitas pessoas com a perspectiva econômica que se encontrava o Brasil, os cidadãos cheios de esperanças de uma vida com mais condições, começaram a transpor da zona rural em busca de empregabilidade no meio urbano:

. Com o incremento de novos setores na economia, a qualificação profissional deixou de ser uma atividade compulsória aos pobres e “desvalidos da sorte”, tornando-se uma opção para uma nova parcela da sociedade, a classe popular urbana. (GARCIA, 2012, p.58).

Nesse aspecto, a formação profissional acaba por incorporar uma categoria da classe popular, em que dentro do desenvolvimento urbano e a crescente onda do capitalismo e do desenvolvimentismo, a presença da classe popular acaba por ser inserida na discussão. Políticas voltadas para a base da educação e a questão do ensino profissional, perpassam sobre o viés das ofertas desses meios de ensino, inserindo a classe popular nos aspectos da educação profissional que levaria para a atuação no mercado de trabalho, e sendo, portanto bastante rentável ao estado a inserção dos mesmos na qualificação e preparação profissional:

Saviani (2007) afirma que as políticas pertinentes à educação, objetivavam atender às demandas do processo de industrialização e do crescimento ascensional da população urbana. As décadas de 30 e 40 dos anos 1900 foram de consolidação da industrialização no país, o que viria a exigir mudanças nas concepções e práticas do ensino profissional e sua necessária institucionalização para se adequar ao desenvolvimento industrial brasileiro, que em diversas realidades posteriores demandou novas necessidades para a formação da força de trabalho. A Educação Profissional foi contemplada por meio das Reformas Capanema de 1942 e 1943 de onde resultaram a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e a regulação do ensino industrial, secundário e comercial por meio de suas respectivas leis orgânicas. (CANALI, S.D, p.8-9)

Com o exposto, como Saviani salienta a ensino profissional sofre uma transferência de intencionalidades em que outrora com a formação das escolas de artes e ofícios ainda na época do império, em 1800, acaba que dentro da conjuntura da década de 30 e 40, tendo como bojo à proliferação dos meios urbanos a proposta dos pioneiros para a educação em 1932, a questão das políticas de saúde e educação, acaba por incorporar a educação profissional nesse espaço, passando a compor também um preponderante fator para a sociedade. Em que relação a educação profissional, como destaca Neves (2014, p. 18), ocorreu um grande aspecto de atenção da mesma, sendo por meio das reformas Capanema de 1942 e 1943, tendo como resultado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), destacando um interesse e a vantagem por parte do estado em financiar e atentar mais sobre a educação profissional, ainda ressaltado por Neves (2014, p. 18), *“o período do Estado Novo essa modalidade de ensino passa a ocupar um papel relevante no contexto de desenvolvimento do Brasil.”*

Nesse caso, a educação profissional se insere dentro das estratégias políticas do estado, sendo que ela compunha a formação das classes populares, Segundo Garcia (2012, p.68): *“O Artigo 129 da Constituição de 1937 trazia, de forma clara e explicita, como primeiro dever do Estado, em matéria educacional, “o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas”*. Em que na reforma Capanema, de 1942 e 1943, a formação profissional passa a ser caracterizada como um importante fator para a industrialização e no próprio sentido do capitalismo e do desenvolvimentismo do país, em que dentro da conjuntura, o que se pretende é mão de obra a custo mínimo, como destaca GARCIA (2012, p.68), *“Vale destacar, porém, que, o*

que o governo pretendia, por meio desse ramo de ensino, era, principalmente, garantir o controle de uma força de trabalho barata em detrimento da formação profissional do trabalhador”.

Segundo Ghiraldheli Jr, tendo como época o estado novo de 1937 a 1945, a referida reforma Capanema, de 1942, apresenta no Brasil a questão de reformas com base nos próprios escolanovistas e que confere a educação a sua formação de maneira secundária e que a sua base se caracterizava dentro do que concerne a educação a serviço da nação. A Lei Orgânica do ensino Secundário institui um primeiro ciclo de quatro anos de duração (ginasial) e um segundo ciclo de três anos (clássico ou o científico). Com base em Romanelli, as finalidades do ensino secundário se caracterizaram dentro do projeto de ensino primário a questão da visão integral do aluno, o patriotismo e a percepção humanística, com isso:

Uma reforma elitista e conservadora, mas não incorporou todo o espírito da Carta de 1937, até pela razão de que vingou já nos anos de liberalização do regime, no final do “Estado Novo”. Todavia, é certo, deu um caminho elitista ao desenvolvimento do ensino público que marcou muito a história da educação em nosso país. (GHIRALDHELI, JR, 1996, p. 80)

A partir do fim do estado novo, 1937-1945, e iniciando o período liberal populista, que propunha a democracia no Brasil, são elencadas pertinentes contribuições no Brasil, em que foram às articulações no que condiz com os planos para a educação e aí entram em ênfase as articulações da 1º Lei de diretrizes e bases da educação nacional- LDBEN, em 1961, que a partir da LDB a educação elenca as estratégias políticas e a tentativa de democratizar a educação, e a relação da educação passar a compor parte da responsabilidade do estado de maneira a propiciar direitos iguais aos cidadãos assim como Garcia ressalta sobre nossa 1º LDB.

Ela foi fruto do embate político-ideológico de grupos antagônicos: de um lado, educadores, intelectuais e sindicalistas que lutavam por uma educação como direito de todos, gratuita e de responsabilidade do Estado; do outro, católicos e representantes da iniciativa privada, que entendiam como uma ação nociva à interferência do estado na educação. A Igreja, que recebia benesses do Estado em relação ao ensino, não queria perder seu monopólio sobre a educação. (GARCIA, 2014, p.73)

Assim, a 1º LDB consolida-se tendo em ênfase as estratégias políticas que expressam bem as características da educação brasileira, tendo como resultado como ressalta Garcia (2014, p. 73) “*resultando na manutenção de duas redes de ensino – oficial e particular – ambas financiadas pelo Estado*”, Nesse espaço, com base na obra de Souza, a LDB também traz em suas intuições a questão da educação profissional ser inserida no espaço da educação, em que outrora a educação profissional era desvinculada do ensino regular, agora passa a desempenhar equivalência aos demais níveis de estudo, - secundário e propedêutico-, rompendo com a questão antes abordada que a formação profissional tinha somente nexos:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº 4.024/1961) trouxe uma conquista para o ensino técnico industrial no Brasil, pois garantiu a este o estatuto de equivalência aos demais cursos secundários, permitindo inclusive acesso ao ensino superior; mas, apesar de haver uma preocupação em inserir o aluno no mercado de trabalho, sua formação seria tarefa das escolas técnicas, diferentemente do aluno que não tinha a intenção de inserir-se de maneira imediata no mercado. (SOUZA, 2010, p. 32).

Nesse processo da educação liberal democrática (1945-1964), a educação passa a representar uma maneira estratégica nas relações políticas, e dessa maneira é pertinente destacar o período de 1964, em que a ditadura militar, nas propostas de intervencionismo e desenvolvimentismo, passa a introduzir a partir da educação profissional, estratégias para os fins necessários. Como ressalta Canali, (S.D, p.12) Em 1971 a educação profissional passa a ser compulsória para todos os alunos, mediante Lei nº 5.692/1971, em que nesse enfoque “*Essa opção fundamentava-se em um projeto de desenvolvimento do Brasil centrado em uma nova fase de industrialização subalterna que demandava mão-de-obra qualificada para atender a tal crescimento.*” Com isso, Canali assinala bem a intenção da educação profissional nesse espaço de formação ou preparação profissional, que passa a ser compulsória no segundo grau, para os intuitos de elevar o desenvolvimento do país, mediante as próprias intervenções do governo militar no espaço educacional a partir da lei de 1971. Nesse enfoque o que se expressa basicamente pela qualificação profissional dos estudantes era a produção imediata no espaço público para fins do que se propunha a ditadura, que ganha contornos relacionados preponderantemente com sistema capitalismo e de produção imediata para a preparação para o mercado:

A partir de 1964 a formação profissional passa a assumir importante papel dentro do conceito capitalista. O período chamado “milagre econômico” (1969 a 1973)⁴⁹ foi de extrema importância para a relação trabalho e educação, uma vez que o crescimento da economia e as expectativas do desenvolvimento industrial exigiam uma demanda de trabalhadores qualificados, especialmente em nível técnico. (SOUZA, 2010, p. 33)

Nesse momento histórico a educação profissional acaba por, dentro do que era proposto estrategicamente, a inserir a própria unificação do ensino. Com isso, Saviani (2003, p.140), ressalta que a proposta da educação profissional compulsória no 1º e 2º grau passa a compor parte dos interesses e necessidades do mercado de trabalho, tendo como enfoque a qualificação do aluno para tal, dando ênfase para inseri-lo e o mesmo produzir ao mercado de trabalho:

A LDB 5.692/1971 introduz modificações na estrutura do ensino, entre elas a pretensa eliminação do dualismo existente entre escola secundária e escola técnica, originando-se a partir de então, uma escola única de 1º e 2º graus, voltada para a educação básica geral juntamente com a preparação para o trabalho. Ao Ensino de 1º Grau cabia a formação geral, a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho; enquanto que o ensino de 2º grau passa a constituir-se, indiscriminadamente, de um nível de ensino cujo objetivo primordial é a habilitação profissional. (CANALI, S.D, p. 12-13)

Na perspectiva do ensino compulsório de formação profissional em que Souza salienta o que acontece é que a grande incidência de vagas acabava por demandar menos inserção de alunos na perspectiva do ensino, sendo que a partir da necessidade proposta pelos militares no poder, acabava por haver menos pessoas inscritas e mais vagas, nessa perspectiva, Saviani apresenta a questão que a qualificação na forma básica acabou por originar insatisfações no governo militar, sendo que o mesmo acabou por desempenhar a pretensa da insuficiência do que era proposto por das empresas que ofertavam as vagas.

O empresariado, na verdade, não demandava um profissional com formação específica, mas sim uma pessoa com formação básica, a partir da qual pudesse rapidamente absorver a forma de realização do trabalho como organizado na empresa. (SAVIANI, 2003, p. 141-142)

Tendo em vista a insuficiência e o fracasso dos objetivos da formação profissional no período de 1971-1981, a segunda LDB, reajustou alguns aspectos no que se refere à educação profissional em que se destaca a questão da escolha do âmbito escolar em escolher ou não a presença da educação profissional no âmbito de ensino.

A LDBEN 7.044 de 1982 alterou alguns dispositivos da 5.692/71, principalmente no que se refere à obrigatoriedade da educação profissionalizante, extinguindo-a no 2º grau, ficando a critério do estabelecimento de ensino optar ou não pela habilitação profissional, evidenciando, segundo Carmo o “[...] reconhecimento legal do fracasso da profissionalização compulsória [...].” (SOUZA, 2010, p. 35)

O pertinente a ser destacado é que da separação entre a educação profissional de cunho compulsório, a nova lei destaca que o termo “*qualificação para trabalho*” foi substituído pela “*preparação para o trabalho*”, o que desobriga a habilitação profissional no 2º grau, possibilitando às escolas escolherem qual modalidade de ensino [...]” (GARCIA, 2012, p.82).

Nessa exposição o que se caracteriza é que a partir desse enfoque a educação desse período configura-se para preparação para o mercado de trabalho e de modo que a instituição passa a decidir na pretensão da oferta da formação profissional ou não.

Posteriormente, com a ruptura do período militar, buscaram-se novas bases de redemocratização, De igual maneira a busca por transformar o espaço educacional em que a partir da 3º LDB, encontram-se as bases para se reformular a educação e a articulação da educação profissional nesse espaço em que ressalta Canali, (S.D. p.14): “*O país chega a 1985 e consolida o processo de redemocratização com o primeiro governo civil, após o longo período de ditadura militar. Intensificam-se os debates entre os diferentes grupos, em torno das mudanças de rumos para a educação brasileira.*” E nessa contextualização da 3º LDB, percebemos que novas articulações e discussões acabam por introduzir as bases para a transformação da sociedade e do sistema educacional brasileiro. Tendo como os agentes intelectuais e provedores da proposta dos GTs referentes às bases da nova LDB de 1988, que dentro da questão das bases da educação, inclui-se a questão da educação profissional em que a discussão mediante a educação profissional se introduzia com bases para os próprios cidadãos, com base em Antônio Gramsci, referente à escola unitária e politécnica, que expressa às condições necessárias aos cidadãos desenvolverem na sociedade.

Em uma concepção de educação fundamentada na visão gramsciana de escola unitária e politécnica, buscava-se a superação da dicotomia entre a educação geral e a profissional, há muito presente na estrutura da educação brasileira, e a adoção de uma formação omnilateral que desenvolvesse todas as potencialidades do indivíduo. Diferentemente da Lei 5.692/71, o que se propunha era um ensino politécnico aliado a uma sólida educação geral que fosse única para todos os cidadãos. (GARCIA, 2012, 85-86)

Contudo, como Garcia (2012, p. 86), salienta: *”Mas tal iniciativa se mostrava ainda distante de uma efetivação plena, pois, para que uma proposta como essa fosse possível, mudanças sociais seriam necessárias tanto no âmbito político quanto no econômico.”* visto que no projeto político estava em ênfase a questão do neoliberalismo, em que para Garcia: *“O neoliberalismo tem como concepção em nível geral, o incentivo à livre concorrência e a não intervenção, ou intervenção mínima, do Estado na economia e na regulação social.”* Nesse enfoque, o governo de Fernando Henrique seguindo a proposta do neoliberalismo do governo de Fernando Collor de Mello, *“Com a flexibilidade assumida pela nova LDB, o governo FHC adotou uma série de medidas a fim de consolidar a submissão das políticas educacionais brasileiras às orientações prescritas pelos organismos internacionais, em especial as do Banco Mundial.”* (GARCIA, 2012, p.87). Com isso, percebe-se que dentro da LDB, de 1996, surgem aí outras estratégias políticas e que compõem parte do jogo e das relações de poder que acabam por caracterizar a LDB, e a própria questão da educação no Brasil, em que Garcia apresenta o processo de educação profissional, tendo em vista os trabalhadores, como sendo sistematicamente contraditório:

A história nos mostra que, embora tenham sido mobilizados esforços na tentativa de estabelecer uma organização com bases sólidas por meio de normativas legais, constantemente a educação profissional esteve à mercê das mudanças sociais políticas e econômicas que caracterizaram os momentos históricos pelos quais passou o país e tiveram como objetivo o atendimento dos interesses do mercado. (GARCIA, 2012, p. 87-88).

Como Canali salienta a partir da LDB de 1996 a educação acaba por apresentar a dualidade do ensino, de maneira que o aluno pode optar pelo modelo educacional, e desse modo a questão da dualidade permanece, contudo com a proposta de opção para os alunos que desejassem seguir no ensino médio propedêutico ou no ensino profissional.

Em 1996 a nova LDB nº 9.394, configura o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica. Dentre suas finalidades, está prevista a consolidação e o aprofundamento do Ensino Fundamental e o reconhecimento àqueles que concluírem o curso básico, do ingresso no Ensino Superior. De outra forma, possibilita, ainda, a LDB o ingresso do aluno em carreira técnico-profissional, depois de atendida a formação geral, conforme o artigo 36, parágrafo 2º, seção IV da aludida lei. Assim, o aluno pode optar entre o Ensino Médio de caráter propedêutico como aprofundamento de Ensino Fundamental, ou pelo Ensino Médio Técnico Profissionalizante. (CANALI, S.D, p. 14)

Com essa abordagem, na 3ª LDB de 1996, a educação profissional acaba por ficar articulada no espaço do ensino propedêutico, destacando a importância da educação profissional e a integração com outros eixos de ensino, como ressalta Souza (2010, p.36) “... *procura estabelecer a integração dessa modalidade com o trabalho, ciência e tecnologia*”, contudo como a autora salienta “... *não define a cargo de quem estará a modalidade e não aponta alternativas para se trabalhar a questão de forma efetiva.*” em que nessa questão, por meio da revogação com o decreto 2.208/1997 em que a educação profissional passa a ganhar independência e articulação com o ensino médio, visto no Art. 5º: “*A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este*” (BRASIL, 1997 *apud* GARCIA, 2012, p.102), sendo por meio do ensino básico, técnico e tecnológico, ao que o primeiro seria para os trabalhadores e a requalificação, qualificação, e profissão independente do grau anterior, o técnico seria para os estudantes egressos ou matriculados no ensino médio, o tecnológico, para os que quisessem adentrar nos cursos superiores da área das tecnologias.

O resultado dessa configuração da educação profissional por meio do Decreto 2.208/1997 constitui-se em, mais uma vez, num sistema paralelo, um subsistema de ensino que conserva a estrutura dualista e segmentada da educação profissional — que se arrasta desde o Império — que rompe com a *equivalência*, permitindo apenas a *articulação* entre as duas modalidades de ensino. Dessa feita, essa conformação gerou conseqüências: a Educação Profissional esteve dissociada da Educação Básica, o que gerou um aligeiramento da formação técnica em módulos dissociados e estanques dando um cunho de treinamento

superficial à formação profissional de jovens e adultos trabalhadores. (CANALI, S.D, p.15)

Outro destaque referente ao decreto de 1997, é que entra em ênfase a perspectiva as competências, sendo que o decreto: “*adotou a noção de competências como referência na estrutura curricular da educação profissional, ao que o MEC chamou de um “novo paradigma pedagógico”, em que o foco da educação profissional transfere-se dos conteúdos para as competências*”. (GARCIA, 2012, p. 104), em que ressalta Frigotto a pedagogia das competências acaba por expressarem a intenção que a educação profissional passa a desempenhar nesse espaço, dando ênfase a questão da competitividade e a questão da responsabilidade por parte do aluno em obter sucesso ou fracasso no processo de aprendizagem e inserção no mercado de trabalho:

Nas políticas de inserção dos trabalhadores, apaga-se a perspectiva do coletivo e realça-se a competição individual. Assim é que a perspectiva do direito ao emprego, regulado por um contrato social e tendo como base a organização coletiva dos trabalhadores, dilui-se na noção de empregabilidade, cujo escopo é que cada indivíduo responde por si próprio por seu sucesso ou insucesso. (FRIGOTTO, 2008. p. 525)

Nessa perspectiva, em vista o decreto de reformulação do inciso referente à LDB de 1996 da educação profissional, a mesma passa a caracterizar parte de eixos e estratégias políticas, alicerçadas na perspectiva do trabalho, expressando características peculiares da preparação para o mercado de trabalho e na lógica da questão do capitalismo e da concorrência do mercado de trabalho, tornando o aluno posteriormente um trabalhador: “*cidadão produtivo, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente*”. (FRIGOTTO, 2005 *apud* CANALI, S.D, p.15).

Nesse enfoque, o que percebemos é que com o decreto 2.208/1997, a educação profissional torna-se mais uma vez parte do sistema de dualidade em que a preeminência gira em torno das competências que o mercado necessita e com ênfase na questão do dualismo entre educação propedêutica e educação profissional, em que Garcia salienta, “*a dualidade está posta. Foi assumida pelo governo FHC – governo eleito democraticamente, vale ressaltar – com mais afinco do que reformas produzidas pelos governos ditatoriais, tanto é que dispôs de uma legislação específica para legalizar a dualidade*” (2012, p. 125), e que de certo modo esse modelo pensado da educação profissional passa a se manter de maneira articulada, permanecendo a mesma dualidade:

No governo Lula mesmo com um novo instrumento regulamentador da educação profissional que propunha a volta da integração entre o ensino médio e a educação profissional, foi conservada toda legislação complementar que estruturava o antigo decreto e assim mantida a dualidade. (GARCIA, 2012, p. 125-126)

Desse modo, a educação com base no decreto 2.208/1997 acaba por ser caracterizada com ênfase no antigo, mas, transformado dualismo de ensino. Nessa sequencia, com a eleição do Presidente do Luis Inácio Lula da Silva, em outubro de 2002, concomitantemente surgem novas perspectivas para a educação, com a nova eleição, dentro da estratégia política, outro decreto caracteriza mais uma vez a reforma da educação profissional no Brasil: *“Em 23 de julho de 2004, revogou-se o Decreto 2.208/1997 e foi constituída uma nova regulamentação para educação profissional com a promulgação do Decreto nº 5.154/2004. Tal reformulação também ficou conhecida como a reforma da reforma.”* (GARCIA, 2012, 117), nesse enfoque uma revogação do decreto de 1997 agora, com o decreto 5.154/2004 para a educação brasileira, contudo com o decreto de 2004 ocorreram poucas mudanças e ficou a antiga permanência da dualidade do ensino profissional, ao que ressalta Garcia:

Assim, podemos apontar como a principal (ou única) mudança no novo Decreto a possibilidade da integração entre o ensino médio e o técnico, com matrícula e diploma únicos: Art. 4º (...) § 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno (BRASIL, 2008, p. 76 apud GARCIA, 2012, 119)

Nessa conjuntura, levando em consideração, o Conselho Nacional de Educação- CNE, e as estratégias políticas, uma série de articulações e jogo de poderes tiveram como panorama a desarticulação. Tendo como característica a educação profissional no dualismo ampliando-se no bojo de uma educação que se matinha dentro das bases conservadoras. Nesse mesmo sentido, que o ensino propedêutico a educação profissional era desvinculada, como outrora pelo Decreto 2.208/1997 e levando em consideração o período de governo de FHC, como destaca Garcia:

A reforma da educação profissional, de caráter conservador e privatizante, implantada no governo do sociólogo Fernando Henrique Cardoso, promoveu a

separação entre o ensino médio e a educação profissional; evidenciou, mais uma vez, dois tipos de educação destinados a grupos sociais distintos; e consolidou as diretrizes das políticas neoliberais subordinadas, de forma consentida, aos interesses das agências multilaterais, este caso, ao BID, órgão financiador da reforma. Dentre as reformas institucionais do seu governo, na área da educação, essa foi sem dúvida a mais significativa. (GARCIA, 2012, 124)

Com isso, a educação profissional tendo característica no decreto de 1997, caracteriza-se na empregabilidade, na ênfase na competência e na construção de modelos que o mercado de trabalho exige, sendo uma perspectiva desajustada com o que se propunha a LDB, de 1996, dentro da proposta de uma escola gramsciana de escola unitária e politécnica, em que na perspectiva de uma educação com bases de transformação para a sociedade brasileira, passa a ser refletida com novos moldes e pensando a preparação para o mercado de trabalho, bem como ressalta Garcia:

O Decreto 2.208/1997 assumiu o objetivo de atender às demandas da Acumulação flexível, de viés produtivista, que exigia um novo perfil de trabalhador (racional flexível e produtivo). Surge, assim, um novo paradigma de qualificação, transvestido pelo nome de “competência”, que traz em seu bojo uma aparente universalização e democratização do ensino que esconde seu real objetivo: a recomposição de um exército de reserva de subproletários para o atendimento do mercado. Desse modo, impõe-se ao trabalhador a responsabilidade por sua qualificação e por seu emprego, ou seja, a formação para a empregabilidade. (GARCIA, 2012, 124)

Sendo que na perspectiva do Decreto nº 5.154/2004 a formação profissional continua dentro dessa mesma ênfase da dualidade e de modo que a educação passa a se integralizar em ensino médio, mas como Garcia (2012, p. 125) descreve que se mudam os modelos de pensar a educação profissional, mas mantém a antiga dualidade: “*No governo Lula mesmo, foi conservada toda legislação complementar que estruturava o antigo decreto e assim mantida a dualidade*”. Contudo a educação passa a configurar novas bases de se pensar a questão da integração entre os dois ensinos, o ensino propedêutico e a educação profissional de cunho a inserção no mercado de trabalho, em que na perspectiva do novo projeto de educação profissional de 2004 a uma abertura para a proposta de uma educação profissional sobre os moldes da escola unitária por Gramsci,

como descreve Garcia referente o decreto em que o mesmo (2012, p.125-126) “... *deixa aberta a possibilidade de um ensino integrado, algo impossível na antiga legislação. Para aqueles que defendem uma escola unitária de educação politécnica e tem o trabalho como o princípio educativo, há uma brecha a ser explorada.*”

Dentro desse panorama da educação profissional no Brasil, cabe salientar que a proposta da educação profissional, pelo menos em estratégia pelos ideais da LDB de 1966, e na busca da democratização no Brasil caracteriza-se dentro da questão da politecnia, como ressalta Saviani, tendo em vista que na visão dos autores a educação politécnica. “... *é [...] entendida como educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica e voltada para “o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”* (SAVIANI *apud* FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p.42), em que dentro da questão abordada a educação politécnica ampliaria os focos de ensino e sairia da perspectiva de uma educação voltada somente da questão das técnicas e da própria qualificação, mas incluiria uma visão de educação que contemplasse as dimensões que relaciona-se com a própria sociedade:

...Seria vivenciada na educação básica, em 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 da formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. (CANALI, S.D, p.17-18)

Nessa perspectiva, o que se percebe é que a formação profissional passa por o viés de a educação ser pensada no aspecto universal e unitário. Em que possibilitaria a todos uma visão multidisciplinar referente às técnicas e integradas com as formas de ensino regulares. Sendo assim, o homem sendo a questão canônica, no sentido de o ser humano ser a base e a intenção da aprendizagem da técnica, no sentido de proporcionar o ser humano suporte para esse conseguir seguir seus objetivos de maneira ampla,

Que interesse aos trabalhadores e que se articule com um projeto contra-hegemônico, de socialismo, ancorada nos conceitos de politecnia e de escola unitária, categorias que sustentam uma formação que tem o homem, e não o mercado, como principal referência” (ARAÚJO, 2006, p. 195 *apud* CANALI, S.D, p. 17)

Nessa percepção, Como ressalta Canali (S.D, p. 17), a educação profissional sendo ancorada na visão gramsciana, expressa a relação das mesmas possibilidades aos homens de adquirirem os mesmos propósitos de cidadania e qualificação profissional: *“A escola assim prepararia um novo homem para a sociedade tanto com capacidade de especialização como de direção. Seria uma “escola para todos, aristocrática e democrática [...] no sentido de formar a todos como homens superiores” (GRAMSCI).”* no caso configurando uma pretensão de pensar uma educação libertadora e propiciadora de novas formas de relações entre os homens.

Na medida em que a educação compõe parte da estratégia política que desempenha as relações de poder, se faz pertinente a busca desses modelos de educação que proporcionem a visão ampla e que permita nesse contexto, a educação profissional por meio da técnica, romper com modelos que tornam a técnica como sendo a força motriz, se faz interessante a reflexão numa educação ampla que possibilite a construção de percepção do mundo, em que segundo Canali (S.D, p. 18), é de grande importância, que se reflita na formação de cidadãos que possam ter a capacidade de entender a realidade cultural, econômica, social e política e do mundo trabalhista, que com isso, os que passam por esse processo de educação, atuem de forma competente e ética, com o uso técnico e da própria política, e que com esses eixos, possam inserir-se e transformem a sociedade com objetivos da coletividade e pensando na própria sociedade.

Nessa perspectiva, pensando em uma educação que proporcione os subsídios necessários ao estudante, cabe salientar que o aluno nesse enfoque passa a seguir por todos os estágios da educação básica, e que de modo que com essa perspectiva, rompam-se modelos excludentes de cidadãos que com base na história, são subalternizados e sancionados a condições pensadas em introduzir o cidadão em conformidade com modelos que realçam as desigualdades sociais, raciais, etc.:

É fundamental que se lute para que os jovens das classes populares não sejam excluídos do ensino médio na faixa etária própria ou regular; que lhes seja dada uma formação voltada para a superação da dualidade estrutural entre cultura geral e cultura técnica, ou formação instrumental como tem sido historicamente...
(CANALI, S.D, p.18)

Nas propostas da educação profissional, para além da preparação ou qualificação profissional dentro do decreto 2.208/1997 e o decreto 5.154/2004, referentes à educação profissional, para além dessa formação, o que alguns autores problematizam, é compreender a formação profissional

integrada a outras vertentes de educação, essa, que propicie ao proponente se apropriar de sua percepção referente à sociedade, que dentro da discussão sobre as realidades político-sociais, componha sua contribuição de maneira ativa, que possa compreender os elementos que compõe a sociedade, não somente a técnica, mas essa integrada com a percepção referente à sociedade a qual está inserido.

Mais amplamente, será necessário resgatar a centralidade do ser humano no cumprimento das finalidades do Ensino Médio e da educação profissional, pois o objetivo não é somente a formação de técnicos, mas de pessoas que compreendam a realidade, que possam também atuar como profissionais capazes de dirigir ou de controlar quem dirige. (CANALI, S.D, p.20)

Apresentada a história da educação profissional, agora é pertinente destacar que a partir da lei 11.741/2008, mais especificamente no estado do Ceará que é o foco da pesquisa, no ano de 2008 no mandato do Governador Cid Ferreira Gomes, dar-se início o projeto das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), Como ressalta Barros: *“Alinhado à política do governo federal, o governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria da Educação (SEDUC), cria a rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) que visa expandir gradativamente a oferta de ensino médio em articulação com a educação profissional de nível técnico.”* (BARROS, 2013, p. 44) no estado do Ceará, sendo integradas ao ensino regular e de tempo integral.

Portanto, nesse contexto Canali, Garcia, Frigotto, Souza, Ghiraldheli Jr, Manfredi, apresentam o panorama que a educação profissional compõe e que mediante o decreto de 1997, e esse sendo revogado pelo decreto de 2004, ambos de maneira similar permeiam o mesmo dualismo ressaltado no início da educação profissional, em que: *“o dualismo se enraíza em toda a sociedade através de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual [...] na educação brasileira adquire caráter estrutural com as leis orgânicas [...] que acentuou a tradição do ensino secundário, acadêmico, propedêutico e aristocrático”.* (SOUZA, 2010, p. 32), desse modo a educação profissional, mediante os decretos, expressa a questão da dualidade estrutural em que dentro do processo de formação profissional, grosso modo por meio da técnica para adentrar o mercado de trabalho, segmenta a questão do humano, que em alguns casos desempenha função de fragmentar o ensino e encaixar a partir de hierarquias sociais, daí o que se propõe a questão da formação e as competências para o mercado, que geralmente são inerentes a esse processo de formação.

Essa dualidade estrutural está no seio do sistema capitalista de produção que, ao dividir os homens em duas classes, os proprietários dos não-proprietários, deu início à divisão técnica e social do trabalho, cujo reflexo foi materializado na organização escolar com um ensino destinado aos que irão ser os proprietários (detentores do capital) diferente do aplicado aos que serão os não proprietários (os que vivem do trabalho): está aí a gênese da dualidade na educação. Esse entendimento é importante para a compreensão de que a fragmentação presente no processo educacional é fruto das desigualdades entre as classes sociais na distribuição das riquezas pelo modo de produção capitalista. (GARCIA, 2012, p. 123)

A partir de Garcia, nessa questão da dualidade e no modo de produção capitalista, percebe-se notadamente como a educação é elementar nesse jogo político e que a formação profissional desempenha importantes percepções no modo que são inseridas para gerir a manutenção e a permanência das hierarquias sociais. Em que segundo Kuenzer, superar essa dualidade desliza do campo educacional ao campo político em que par além da formação profissional, o que se caracteriza, são as estratégias políticas que compõe a sociedade brasileira, que muitas vezes priorizam mais a permanência de modelos conservadores e que realçam as desigualdades sociais.

Superar essa dualidade estrutural histórica existente entre ensino médio propedêutico e educação profissional de nível médio demanda pesados desafios para transformar essa realidade, caracterizada como problema político e não pedagógico, pois *“a dualidade estrutural tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho; pretender resolvê-la na escola, através de uma nova concepção, ou é ingenuidade ou é má fé.”* (KUENZER, 2007, p.34 *apud* CANALI, S.D, p.19)

2 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COM O MULTICULTURALISMO E AS PERCEPÇÕES ACERCA DA ESCOLA.

Refletindo sobre os amplos segmentos que compõe o Brasil, cabe salientar que tendo em vista as relações étnico-raciais presentes na sociedade, amplas percepções são interessantes de ser destacadas, como o multiculturalismo, como parte de um amplo movimento que expressa a busca por transformações e por o reconhecimento da comunidade africana e afro-brasileira como parte da construção do Brasil.

Mais que isso, pensando sobre as relações étnico-raciais na sociedade, é cabe evidenciar as lutas e as buscas por rupturas com sistemas hierarquizantes e que desempenham enfoque sobre uma elite social, e a discussão proveniente do multiculturalismo deixa aberto as reflexões sobre modelos discriminatórios e excludentes, mais especificamente, cabe destacar a escola como parte dessa discussão, e cabe-nos perceber as intencionalidades que são implicadas no âmbito escolar, que como parte de estratégias políticas, a mesma passa a ser um elo fundamental de reestruturação da sociedade por meio da educação. E levando em consideração as novas implicações por meio das políticas públicas, como por exemplo, a inserção da discussão sobre a historicidade africana e afro-brasileira na escola e com a educação profissional integrada ao ensino médio integral. Nessa perspectiva, é interessante perceber os movimentos políticos que são fluídos inseridos no âmbito escolar, que expressam intencionalidades sobre a sociedade.

2.1 O Multiculturalismo e as Políticas Públicas Voltadas às rupturas de modelos meritocráticos.

A partir de nossa formação brasileira, desde o período escravocrata, ao período de abolição e posteriormente perpassado por vários processos políticos, Até a constituição brasileira de 1988, vários estudiosos abordam a relação da cultura negra e africana, bem como as discriminações e hierarquias sociais, que foram corroboradas pelo sistema escravista. Florestan Fernandes, em “O negro no mundo dos Brancos”, (2007); “Democracia Racial- Ideal, o pacto e o

mito”, (2001); Lílian Moritz Schwarcz, em “Racismo no Brasil”, (2010); Roberto DaMatta, em “O que é o Brasil?”, (1936), “Notas sobre o racismo à brasileira”, “Multiculturalismo e racismo. Uma comparação Brasil-Estados Unidos”, (1997), elencam a relação da cultura brasileira e as características que permeiam a relação de discriminações raciais bem como a luta do negro no espaço social e a inserção do mesmo nos espaços sociais, onde esse enfrenta desde a formação brasileira, as desigualdades provenientes das hierarquizações do sistema colonial, e das formas desiguais de ampliação da participação do negro e da contribuição africana no Brasil.

Entre 1930 e 1964, vigeu no Brasil o que os cientistas políticos chamam de “pacto populista” ou “pacto nacional-desenvolvimentista”. Neste pacto, os negros brasileiros foram inteiramente integrados à nação brasileira, em termos simbólicos, através da adoção de uma cultura nacional mestiça ou sincrética, e em termos materiais, pelo menos parcialmente, através da regulamentação do mercado de trabalho e da seguridade social urbanos, revertendo o quadro de exclusão e descompromisso patrocinado pela Primeira República. Neste período, o movimento negro organizado concentrou-se na luta contra o preconceito racial, através de uma política eminentemente universalista de integração social do negro à sociedade moderna, que tinha a “democracia racial” brasileira como um ideal a ser atingido. (GUIMARÃES, 2001, p.19)

Percebemos em Guimarães (2001) sobre a “democracia racial”, da questão do Brasil ser democraticamente um país miscigenado e com a tolerância sobre as discriminações raciais que são apresentadas, e no caso, essa democracia racial é ressaltada pelo autor como um ideal a ser atingindo, tendo em vista a relação de essa democracia racial ser presente na sociedade brasileira embasada nos discursos de estudiosos como Gilberto Freyre em “Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal,” (1933), e outros estudos que expressam bem a compreensão de um Brasil como um espaço da miscigenação, e voltado para a relação de um país sem a presença das distinções de raças, levando a percepções de duas formas de ver a realidade social brasileira, como assinala Guimarães:

O movimento negro brasileiro, influenciado pelo movimento de *négritude* francófono, enfatizava já as raízes africanas, o que gerava a reação de

intelectuais como Gilberto Freyre (1961, 1962), em sua cruzada pelos valores da mestiçagem e do luso-tropicalismo. A discussão sobre o caráter da “democracia racial” no Brasil - ou seja, se tratava de realidade cultural (como queriam Freyre e o *establishment* conservador) ou de ideal político (como queriam os progressistas e o movimento negro) - acaba levando à radicalização das duas posições. (GUIMARÃES, 2001, p. 19).

São perceptíveis duas posições que se tornam bastante discutidas, paradoxalmente a realidade da nação brasileira, a questão do mito de uma democracia racial. Com isso, como assinala Schwarcz (1999, p.309): “*Dessa maneira, tomando os termos de Lévi-Strauss, poderíamos dizer que o mito se ‘extenua sem por isso desaparecer’ (1975)*” e nessa percepção, destacando que a questão da democracia racial no Brasil acaba por ser um mito a ser conquistado, ou superado, assim como ressalta Guimarães e a necessidade de expor essa construção de pensar sobre as características referentes à sociedade:

Ou seja, a oportunidade do mito se mantém, para além de sua desconstrução racional, o que faz com que, mesmo reconhecendo a existência do preconceito, no Brasil, a idéia de harmonia racial se imponha aos dados e à própria consciência da discriminação. (SCHWARCZ, 1999, p. 309).

Nessa perspectiva fica evidente a relação entre o mito, do termo abordado por Lévi-Strauss, e a relação do mito que desempenha na realidade brasileira como democracia racial sendo atenuada na realidade social, pois ao mesmo tempo em que se criam os discursos de “harmonia” racial no Brasil, a realidade social apresenta outra perspectiva, que se caracterizam as discriminações sociais e raciais e a permanência das hierarquias sociais.

As diferenças raciais se impõem à consciência individual e social, contra o conhecimento científico que nega as raças (são como bruxas que teimam em atemorizar ou como o sol que, sem saber de Copérnico, continua a nascer e a se pôr?). (GUIMARÃES, 2001, p. 18)

Como ressalta Schwarcz: “... no caso brasileiro, a mestiçagem e a aposta no branqueamento da população geraram um racismo à brasileira” (2010, p.36) e esse racismo desde estrutural a estru-

turante, como aborda Gomes, acabando por estar presente nos diversos segmentos da sociedade e expressando as relações da própria percepção dos descendentes afro-brasileiros e africanos, em que essas características mais especificamente elencam dois pólos de compreensão da sociedade, sobre o viés da cultura: “... *que percebe antes coloração do que raças, que admite a discriminação apenas na esfera íntima e difunde a universalidade das leis que impõe a desigualdade nas condições de vida, mas é assimilacionista no plano da cultura.* (GOMES, 2010, p.36), Nesse espaço, percebemos que dentro dessa discussão, cabe refletir sobre como no Brasil, à discriminação racial ganha figurações de diferentes formas, que ao mesmo tempo em que se leva em conta a relação da cor, o que se percebe é a distinção notável das desigualdades entre os grupos étnicos, onde ser do Brasil, em alguns casos é expresso como sendo a mestiçagem, e que tudo fica na seara da cor, onde o pensar as características étnicas, as culturas que foram formativas no Brasil, a valorização da cultura africana, afro-brasileira e indígena ainda exprime uma série de especificidades e de complexidades que corroboram para a percepção da sociedade sobre sua história e sobre as contribuições dos grupos étnicos na construção do Brasil.

De um lado, o racismo persiste como fenômeno social, mesmo não mais justificado por fundamentos biológicos... É por isso que, no país, seguem-se muito mais as marcas de aparência física, que por sua vez integram status e condição social, do que regras físicas ou delimitações geracionais. É também por esse motivo que a cidadania é defendida a partir da garantia de direitos formais, ao mesmo tempo que são ignoradas limitações dadas pela pobreza, pela violência, cotidiana e pelas distinções sociais e econômicas.. (SCHWARCZ, 2010, p.36)

Sendo assim, o que é interessante a ser destacado também, é a relação que coexiste entre a democracia racial: para alguns caracteriza a brasilidade, e pensado na perspectiva dos movimentos negros caracteriza a luta da democracia racial como uma meta a ser atingida, com os movimentos negros, na luta por os direitos e os a valorização da historicidade Africana e Afro-brasileira, bem como a ampliação dos espaços para a comunidade negra, e aqueles que socialmente foram e implicitamente são excluídos cotidianamente nos amplos espaços sociais. Como salienta Schwarcz (2010, p.36): “*Dessa forma assim como não existe bons e maus racismos- Todos são igualmente ruins-, é preciso pensar nessas especificidades dessa história brasileira, que fez da história uma etiqueta e da discriminação um espaço não formalizado*”, Assim, é toda uma estru-

turação que se pleiteia no espaço social, e os sistemas econômicos e políticos vigentes para as vantagens de grupos dominantes, nessas características, o destaque é refletir em como está estruturado as relações vigentes da permanência dos antigos sistemas hegemônicos sobre uma massa popular que tem muito a dizer e a expressar sobre as percepções do Brasil e da história do mesmo, em que ainda uma grande quantidade dos negros passa cotidianamente discriminações, desde a questão por a tentativas por vagas de trabalho, a ser estereotipado por conta de sua cor, até em casos mais graves a morte por parte das discriminações por parte do aparato do estado, como no caso de alguns policiais por conta do estereotipo matarem rapazes e homens negros, por conta de estereótipos que caracterizam possíveis marginais.

Como ressalta Fernandes (1968, p. 190): *“É preciso que se tenha em mente que o preconceito e a discriminação não nem os seus portadores, nem as suas vítimas. Ambos são expressões da maneira pela qual a sociedade e a cultura organizam o comportamento dos seres humanos”*, Desse modo, é importante atentar que a sociedade e suas maneiras de organização articulam-se na construção e desconstrução de sistemas sociais, no caso, o racismo pode ser desconstruído na medida em que as articulações sociais passam a repensar as formas de compreender a sociedade e os grupos étnicos que a compõe. Com isso, também é interessante perceber a educação como ponte de romper com esse sistema de discriminações.

Estamos tão convencidos de que o Brasil se constitui de uma democracia racial que aplicamos mal mesmo as regras de bom sendo na avaliação dos resultados a que chegam os investigadores. Com raras exceções. Questionam-se os resultados à luz de argumentos que outra coisa não fazem senão justificar e defender concepções econômicas, políticas, e morais das camadas sociais que sempre tiraram proveito da desigualdade e das diferenças de oportunidade, consagradas e mantidas pela ordem social herdada do passado. (FERNANDES, 1968, p.190)

Portanto, caracterizando essas relações, o interessante é refletir sobre como as relações étnico-raciais desempenham suas funções no âmbito escolar, e com a lei 10639/2003 se faz uma configuração entre as relações da escola e as ações pedagógicas, e os diálogos propostos pela mesma, enquanto um ambiente de intencionalidades, expressa na sociedade e nas premissas que partilha entre a sociedade o corpo escolar.

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, [...] empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. [...] persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral (SILVA, 2007, p.490)

Com essa relação abordada por Silva, percebemos a escola, em diálogo como herdeira das propostas dos pioneiros da escola nova, 1932, em que se buscam os direitos de maneira que atendam a todas as demandas, que visem à equidade social, minando as vantagens de grupos hegemônicos, por intermédio também da lei 10639/2003, considerando as relações étnico-raciais, que corroboram para um espaço de discussão e que propiciam a percepção sobre os cidadãos e na busca dos direitos que severamente mediante a história foram conquistados e com base em resistências de grupos sociais. Com essa consideração,

Nós, brasileiros oriundos de diferentes grupos étnico-raciais – indígenas, africanos, europeus, asiáticos –, aprendemos a nos situar na sociedade [...], por meio de práticas sociais em que relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas nos acolhem, rejeitam ou querem modificar. Deste modo, construímos nossas identidades – nacional, étnico-racial, pessoal –, apreendemos e transmitimos visão de mundo que se expressa nos valores, posturas, atitudes que assumimos, nos princípios que defendemos e ações que empreendemos. (SILVA, 2007, p.491)

A Escola desempenha o espaço para essas relações, que podem normalmente direcionar as sanções e que geralmente desempenham a discriminação em determinados aspectos, seja o aluno excluído por suas singularidades ou em relação aos grupos étnicos que se estar vinculado. Na percepção da lei 10639/2003, essas relações são expressas por meio dessa obrigatoriedade da história e da cultura africana e afro-brasileira na escola, posicionam a escola para a discussão e na tentativa da ampliação da reflexão sobre as realidades e na busca por a democracia e a cidadania igualitária a todos.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco

dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013, p. 503)

A lei 10639/2003 elenca a reflexão sobre as amplas realidades e historicidades compostas de nossa realidade brasileira. E a aplicabilidade da lei dentro do espaço escolar tende a polarizar a discussão a fim de desmitificar e de ampliar a visão sobre amplas relações étnicas, e com essas reflexões propiciando a diversidade e o respeito às especificidades que compõe a nossa sociedade, e majoritariamente é um preponderante fator a fim de amenizar a discriminação e os preconceitos raciais, posicionando os brasileiros sob a relação da equidade social referente a todos que compõe a sociedade. Sendo assim, fazendo um panorama sobre o processo do multiculturalismo, é pertinente destacar algumas questões acerca do mesmo, que vem de encontro com a discussão referente à lei 10639/2003, e a busca de ações afirmativas e de meios, que grosso modo, modifiquem a realidade social, essa perpetuada de discriminações e de desigualdades sociais.

Autores como Kabengele Munanga, em *Educação e Diversidade Cultural*, e na obra *Multiculturalismo e Educação: Em defesa da diversidade cultural*, (SILVA, BRANDIM, 2008), elencam uma situação sobre o multiculturalismo, sua historicidade e os contornos que são desempenhados na sociedade. Como salienta Silva e Brandim (2008, p.61), sobre o multiculturalismo: “... o multiculturalismo é uma estratégia política de reconhecimento e representação da diversidade cultural, não podendo ser concebido dissociado dos contextos das lutas dos grupos culturalmente oprimidos” Em que nesse espaço, o multiculturalismo surge como premissa em busca de destacar a presença de exclusões sociais de dados grupos da sociedade e expressar as discriminações impostas sobre os mesmos, também realçar a presença da história dos negros e afro-descendentes, compondo parte importante na construção da sociedade. Propiciando a partir da reflexão apresentada a voz dos agentes sociais negros sobre sua percepção da sociedade e sobre os sistemas, sejam eles sociais, estatais, que se caracterizam, em alguns casos, como maneira de perpetuar a reprodução do binarismo e oposições presentes na sociedade.

Politicamente, o movimento reflete sobre a necessidade de redefinir conceitos como cidadania e democracia, relacionando-os à afirmação e à representação política das identidades culturais subordinadas. Como corpo teórico questiona os conhecimentos produzidos e transmitidos pelas instituições escolares, evidenciando etnocentrismos e estereótipos criados pelos grupos sociais dominantes, silenciadores de outras visões de mundo. (SILVA, BRANDIM, 2008, pág.61)

Nesse enfoque, percebemos que o multiculturalismo ganha contornos que transversalmente, elencam a reflexão acerca do processo de equidade social, e que de maneira complementar amplia a discussão sobre a ênfase das pluralidades raciais, permitindo a construção de uma sociedade cidadã. Nesse enfoque, o multiculturalismo tendo como premissa essas questões expressa alguns anseios ainda presentes na sociedade, que nessas conjunturas, o movimento expressa amplas funções sociais vinculadas a intencionalidades.

Sobre essa perspectiva, tendo como processo histórico, o multiculturalismo como movimento para a discussão e a luta pela reafirmação da diversidade racial, o mesmo teve início nos Estados Unidos, como atenta Silva e Brandim, (2008, p.56), que elenca a discussão sobre a diversidade plural, tendo em vista o que atenta os autores.

Os precursores do multiculturalismo foram professores doutores afro-americanos docentes universitários na área dos Estudos Sociais que trouxeram, por meio de suas obras, questões sociais, políticas e culturais de interesse para os afro descendentes. Entre esses estudiosos destacam-se George W. Williams, Carter G. Woodson, W. E. B. Dubois, Charles H. Wesley, St. Claire Drake. Baseando-se em argumentos científicos procuravam preparar as populações segregadas para exigir igualdade de direitos, estimulando a auto-estima desses grupos e apoiando o debate intelectual sobre questões relativas à discriminação e exclusão social. (SILVA, BRANDIM, 2008, p. 56-57)

Tendo em vista os Estados Unidos, a inserção do multiculturalismo nos debates e como meio de incluir a discussão frente à cultura e as diversidades raciais existentes, passa a ganhar corpo. Mais especificamente nesse conjunto histórico, no Brasil o multiculturalismo ganha contornos singulares vinculados à construção de reflexão e do espaço a discutir sobre as

discriminações raciais, e na luta de movimentos buscando a equidade social.

Como ressalta Silva e Brandim (2008, p.56): *“Esse cenário de abordagem sobre o multiculturalismo, iniciada nos Estados Unidos vai ultrapassando territórios e fronteiras, chegando também ao Brasil.”*, e os autores assinalam que bem como nos Estados Unidos, nas primeiras décadas do século XX o multiculturalismo a partir dos movimentos negros começa a surgir no Brasil, e os autores abordam que bem diferente do território norte-americano, as universidades não foram muito adeptas a esse debate proposto pelo multiculturalismo, somente a partir da década de 80, 90 e sucessivamente. Os autores ressaltam que os protestos e as lutas culturais ampliaram as alianças no decorrer dos anos 50, decorrentes de fatores como:

1) o fim do isolamento dos movimentos brasileiros em relação aos movimentos de libertação racial em outros países. Os congressos e conferências pan-africanos irão possibilitar trocas de informações visando à conscientização do valor da cultura negra e a libertação do complexo de inferioridade em relação às culturas brancas; 2) a criação de organizações de reivindicação do movimento negro no País, a exemplo da Associação dos Negros Brasileiros (ANB), Convenção Nacional do Negro Brasileiro (CNNB), União Nacional dos Homens de Cor (UNHC), a criação do Teatro Experimental Negro (TEN); 3) a atuação de organizações internacionais, como a ONU. (SILVA, BRANDIM, 2008, p.56-57)

Com isso, percebemos a relação entre os movimentos, os debates frente ao multiculturalismo e a luta contra as desigualdades sociais e as transições dos períodos históricos. Evidencia-se a posição de associações e dos movimentos, tendo como enfoque eventos que propagaram a discussão do multiculturalismo, ao mesmo modo que apresentava a questão referente das premissas do multiculturalismo, apresentaram um importante fator, como assinala Silva e Brandim.

Malgrado os interesses subjacentes a esses organismos internacionais na tentativa de assegurar o controle da política mundial, existe um aspecto a ser destacado: ao financiar pesquisas visando evitar a propagação do racismo no mundo acabam contribuindo para desmistificar sociedades supostamente democráticas. É o caso do Brasil, acostumado a representar-se com a imagem de paraíso racial, de “harmoniosa” convivência inter-racial, quando na verdade sempre escondeu ou omitiu as dores e sofri-

mentos de grupos culturais como os negros e indígenas, vítimas da miséria e da opressão branca. (SILVA E BRANDIM, 2008, p. 59)

Com essa exposição feita pelos autores, destaca-se a relação do Brasil, que em outros casos, apresentava a relação sobre evidência de questões de discriminações raciais e que se apresentavam ainda vestígios de opressões referentes às conjunturas sociais que foram perpassadas, ressaltando ainda discriminações. Essa exposição, mais do que uma conduta de síntese de um Brasil que possui discriminações, apresenta um panorama que elenca a luta para a disseminação de valores que contribuam para a diminuição de desigualdades e de racismos. Como atenta Munanga (2008-2010), em que o multiculturalismo, configurando-se a novos ajustes referentes ao local que é inserido, desempenha novas ações a serem adotadas, a fim de cumprir ao que concerne a luta, a resistência e o romper com as discriminações.

Num país como o Brasil, ou melhor, em todos os países do mundo hoje pluralistas, as relações entre democracia, cidadania e educação não podem ser tratadas sem se considerar o multiculturalismo. No entanto, cada país deve formular os conteúdos do seu multiculturalismo de acordo com as peculiaridades de seus problemas sociais, étnicos, de gêneros, de raça etc.(MUNANGA, 2008-2010-, pág. 53).

Com essa questão abordada, sobre o multiculturalismo no Brasil e as práticas adotadas no processo histórico no Brasil, não somente introduzir uma relação frente à valorização da cultura africana e afro-brasileira, em detrimento de outras, o que se pretende é a relação de ampliar a discussão e não inverter os valores de uma supervalorização de cultura, como outrora era apresentada, como atenta Munanga (2008-2010, p. 49), em que as heranças da cultura indígena e africana compõem nas palavras do autor: “... *uma das matrizes fundamentais da chamada cultura nacional e deveriam, por esse motivo, ocupar a mesma posição das heranças europeias, árabes, judaica, orientais etc. Juntas, essas heranças constituem a memória coletiva do Brasil...*”, e que nesse aspecto, a memória coletiva brasileira torna-se “... *uma memória plural e não mestiça ou unitária.*” (2008-2010 p.49). E na proporção da construção de uma memória que exalte a nação brasileira, seja assim feita de modo diverso, incluindo e abarcando todas as culturas étni-

cas que foram e são parte da construção do Brasil, sendo construídas por meio de diversas memórias e oralidades a partir da realidade social:

Uma memória a ser cultivada e conservada por meio das memórias familiares e do sistema educacional, pois um povo sem memória é como um povo sem história. É justamente aqui que se coloca o problema, pois as heranças culturais africana e indígena no Brasil nunca ocuparam uma posição de igualdade com as outras no sistema de ensino nacional. Se assim fosse, não teriam nenhum sentido as leis no 10.639/2003 e no 11.645/2008 promulgadas pelo atual presidente da República, 115 anos depois da abolição. (MUNANGA, 2008-2010, p. 49-50)

Nessa relação abordada por Munanga, o que é caracterizada é a especificidade do multiculturalismo e sobre a relação da abordagem dos estudos de matrizes Africana e Afro-Brasileira, corroborados pela lei 10639/2003, mais que destacar a contribuição do negro na formação brasileira, tanto a lei quanto os movimentos multiculturalistas no Brasil, ampliam a discussão sobre as pluralidades culturais componentes no Brasil, ampliando a reflexão para os outros vieses de se pensar o Brasil, dando enfoque a questões que foram prontamente inferiorizadas: no caso do negro no período escravagista no Brasil, até as subalternidades sociais que compõe o Brasil atual, que se perpetuam de discrepâncias sociais.

E como questiona Munanga (2008-2010, p.46) “... *que tipo de educação o Brasil precisa desenvolver para sair da situação em que se encontra hoje? Uma educação que visa não somente o domínio das teorias e novas tecnologias...*”, sendo que complementarmente abarca outros eixos de se pensar a sociedade e a formação do cidadão brasileiro: “... *que, embora imprescindíveis, não seriam suficientes, mas também, sobretudo, uma educação cidadã orientada na busca da construção e da consolidação do exercício da cidadania, dos princípios de solidariedade e equidade.*” (MUNANGA, 2008-2010, p. 46). Dentro das exposições apresentadas, cabe salientar que nesse processo do multiculturalismo no Brasil e na aplicação da lei 10639/2003, o que se postula é a busca de meios que fundamentem a premissa tanto por parte do multiculturalismo quanto da Lei 10639/2003, e sobre o enfoque da educação como forma de proporcionar essas transformações:

Tal educação convida para um olhar crítico sobre as questões relacionadas com a construção de nossas identidades individuais e coletivas, fazendo delas uma fonte de riqueza e de desenvolvimento individual e coletivo. Ora, a educação habitualmente dispensada aos nossos jovens, é enfocada geralmente numa visão eurocêntrica, que, além de ser monocultural, não respeita nossas diversidades de gêneros, sexos, religiões, classes sociais, “raças” e etnias, que contribuíram diferentemente para a construção do Brasil de hoje, que é um Brasil diverso em todos os sentidos. (MUNANGA, 2008-2010, p.46)

Com essa questão abordada por Munanga, o que se propõe é exatamente refletir sobre os ajustes que tanto os estudos multiculturais no Brasil, e as ações afirmativas propiciam, sendo elementos esses impactos para fomentar a transformação, ao que se refere à preeminência de homogeneizar as diferenças no que concerne à educação, pois como Munanga atenta:

Pode a escola ajudar na luta contra o racismo, o machismo, a xenofobia, a intolerância, o sexismo? Na sua missão de instrução, de abertura e formação ao espírito científico, pode a escola participar do combate contra os preconceitos? Talvez não, talvez sim, pois existem tantas formas de escolas quantas formas de educação. (MUNANGA, 2008-2010, pág.42)

Nesse enfoque percebe-se bem como são fluídos as intencionalidades frente à escola e a educação, e dando ênfase a escola, enquanto Aparelho Ideológico do Estado, apresentado por Althusser, nota-se essa fluidez de postura da escola. Dentro dessas questões, o que se pretende é compreender as posturas adotadas frente às intencionalidades da escola, e das práticas adotadas pela mesma, para a reflexão sobre a construção de pensar o Brasil e de como, a lei 10639/2003, apresenta a reflexão para a sociedade no que conduz a contribuição africana e afro-brasileira na formação do Brasil e como podemos perceber essas características na vivência do cotidiano. Mais do que apresentar a relação entre a aplicação da lei 10639/2003, devemos levar em consideração os processos do multiculturalismo no Brasil e como a construção do pensar o negro no Brasil, apresenta possíveis soluções para o problema de racismo no Brasil e de discrepâncias sociais que bem são configuradas mediante ao processo e a estrutura social.

O multiculturalismo se destaca como uma das preocupações dos Estudos Culturais. A multiplicidade de culturas e a pluralidade de identidades, em face de relações de poder assimétricas, geram a necessidade de questionar e desafiar práticas silenciadoras de identidades culturais. Particularmente, as questões de racismos, machismos, preconceitos e discriminações, tão importantes para a escola e o currículo, só podem ser analisadas produtivamente sob uma perspectiva que leve em conta as contribuições dos Estudos Culturais. (SILVA, BRANDIM, 2008)

Nesse enfoque, percebe-se bem a relação da escola, e as posturas que atentam a questão dos movimentos do multiculturalismo, visando à pluralidade e as diversidades raciais e que permitam a ampliação de discursos e que rompam com modelos hegemônicos de se compreender a sociedade, visto que na aplicação da lei 10639/2003, ressaltando a contribuição africana e afro-brasileira, o que se compreende bem é a construção de se refletir sobre o Brasil, enquanto um amplo espaço de se pensar as pluralidades e as amplas contribuições e perceber como se estrutura a discussão frente à educação para a possibilidade de discutir essas questões e a escola ser um espaço de reflexões e de interpretações da realidade brasileira.

No Brasil vem aumentando o interesse pela abordagem culturalista e multiculturalista, na medida em que as orientações e reformulações por que passam o sistema educacional e a revisão teórica sobre essas questões apontam para uma concepção escolar que considere o caráter pluriétnico e pluricultural da sociedade. (SILVA, BRANDIM, 2008)

E na relação da lei 10639/2003, se faz necessário refletir sobre como a relação entre as diretrizes da lei estão em aplicação no ambiente escolar, como sendo o espaço para aplicação, tendo em vista o educador juntamente com o aluno, vivenciando as ações da lei no contexto em que a eles estão inseridos. Com essa reflexão, cabe reconhecer a importância das abordagens nas ações pedagógicas, sendo que nessa associação as práticas pedagógicas desempenham o lugar da práxis, como Bourdieu atenta, nesse sentido, sendo fundamentais para a construção dessa relação.

Pensar sobre o impacto das ações pedagógicas no cotidiano do espaço escolar é exatamente implicar as aplicações sobre os alunos e o corpo docente, na percepção dessa consciência e análise direta na desconstrução de estruturas que reproduzem as hierarquizações e desigualdades sociais, raciais, etc., como Moraes ressalta:

Todos esses aspectos têm implicações importantes nas práticas administrativas escolares, pois estamos querendo abandonar uma escola burocrática, hierárquica, organizada por especialidades, subespecialidades [...] dissociada do contexto, da realidade, para construir uma escola aberta, com mecanismos de participação e descentralização flexíveis, com regras de controle discutidas pela comunidade e decisões tomadas por grupos interdisciplinares próximos dos alunos (MORAES, 1996).

Abordando essa questão, Com base em Moraes, podemos repensar sobre a questão da própria escola em desempenhar essa linha dupla, conduzindo a reflexão sobre as ações que implicam em transformações de modos e de transmissão e de rupturas com modelos de distinções sociais, destacando as próprias pluralidades que compõe o ambiente escolar, e nessa perspectiva conduzir a percepção para valoração e para a compreensão de aspectos que relacionam com historicidades e com as vertigens das características que são perceptíveis nas trajetórias, e no caso, elencando a percepção em políticas públicas que venham a configurar a transformação de modelos sancionadores e que acabam por inserir as mesmas antigas percepções frente a desigualdades sociais. Nesse enfoque, conferindo uma reflexão sobre a aplicação da lei 10639/03, compreende-se a exposição das características que a escola precisa desempenhar sobre a inserção da referida lei, juntamente com o repensar das ações adotadas pela escola, bem como a metodologia abordada pelos professores no sentido de efetivar as funções que devem ser desempenhadas mediante a aplicação da lei.

As diretrizes da lei 10639/2003 relaciona o ambiente escolar como o espaço para o diálogo e o mesmo não se exaurir no âmbito da escola, mas que possibilite a discussão sobre os diversos âmbitos da sociedade, elencando a reflexão das relações étnico-raciais sobre nossa própria historicidade e identidade, não somente sendo algo repassado na escola e introduzido como algo distante. Como ressalta Nilma Lino Gomes:

A educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadoras em desigualdades nas relações de poder e de dominação (GOMES, 2010, p. 83).

A realidade histórico-social do Brasil delineia uma constante luta por a equidade social, mediada a partir da relação entre os conflitos da colonização e a escravidão em solo brasileiro, que constituem na realidade brasileira com as discriminações e com as intolerâncias raciais, e para tal a luta dos negros e a percepção da cultura afro-brasileira e africana compete ao nível de conquistas por os grupos, e essa conquista amplificada no espaço escolar é de preponderante importância no sentido de os alunos estarem em ênfase sobre as realidades e historicidades culturais africanas e afro-brasileiras, no sentido de elencar a luta e a ruptura com traços de normatização e de discriminação, propiciando a discussão e a conversação no âmbito escolar a fim de aprofundar reflexão sobre essas questões.

A compreensão e a efetiva aplicação da lei 10639/2003 nos remonta para a percepção das diferenças e a semelhança dos traços culturais entre os alunos e os traços culturais que o singularizam e que ao mesmo tempo, frente à abordagem da cultura africana e afro-brasileira, delineiam a compreensão da historicidade do Brasil, frente à colonização, as similaridades com os continentes colonizados, as relações étnicas que se formaram, e dentro dessa perspectiva a valorização da cultura negra na construção brasileira, e tudo isso proporcionando a diminuição de discriminações e de injustiças raciais.

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidão e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática. (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013, p. 500).

2.2 *A Escola e suas intencionalidades*

É importante destacar algumas relações que a escola desempenha no âmbito que figura as posições e as relações político-sociais. Com essa relação, vamos analisar alguns aspectos pertinentes da educação e seus sentidos frente à sociedade e a luta de poderes.

Inicialmente, se percebemos a escola como um espaço de luta de poderes é pertinente destacar na obra de Louis Althusser, em *Aparelhos Ideológicos do Estado* (1980), em que o autor salienta a questão dos aparelhos do estado, que desempenham presença na sociedade. Althusser aborda a questão dos aparelhos repressivos, sendo os órgãos que trazem a repressão na sociedade (como a polícia, direito, etc.) e também o autor elenca a presença de aparelhos ideológicos do estado- AIE, sendo que esses aparelhos elencam ideologias frente à sociedade, na pretensão de alocar os cidadãos a sanções do estado (sendo os aparelhos que impregnam ideologias, como igreja, família, escola, etc.) Nesse sentido, a escola como Aparelho Ideológico do Estado, nas relações de reprodução dos meios de produção, como assinala:

O Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, é o Aparelho Ideológico Escolar. (ALTHUSSER, 1980, p.88-89)

Percebe-se que a escola nesse processo elenca a posição de um elemento que propicia as relações de reprodução de modelos que expressam a conjuntura a qual a escola está situada como meio do aparato do estado, e nessa relação a escola passa a servir como base, em alguns casos, como forma da manutenção das desigualdades sociais, presentes entre a sociedade, dando privilégio, muitas vezes a classe dominante, sancionando sua ideologia a classe oprimida, como Althusser (1980, p.66-67) destaca: *“É através da aprendizagem [...] envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados”*.

Nesse caso, a escola, enquanto AIE, muitas vezes dispõe dos elementos que são fundamentais para a manutenção do sistema capitalista. Compreendem-se a partir dessas assertivas que, grosso modo, a escola, tem em sua premissa o espaço para o diálogo sobre as especificidades, e as diversidades provenientes de nossa formação cultural, muitas vezes configura um espaço de reprodução e de sanções às desigualdades vigentes que compõem a sociedade.

Não adianta nada eu ficar sempre repetindo o refrão de que a sociedade é dividida em duas classes fundamentais, burguesia e proletariado, que a burguesia explora o proletariado e que quem é proletário está sendo explorado, se e que está sendo explorado não assimila os instrumentos através dos quais ele possa se organizar para se libertar dessa exploração Associada a essa prioridade de conteúdo. (SAVIANI, 1997, p. 61)

Nessa perspectiva abordada por Saviani é interessante a relação existente entre a percepção da escola nesse espaço de disciplinas, sendo que a partir dessa concepção da escola, que ao mesmo tempo em que possibilita a inserção de alunos de provenientes classes sociais, raciais, gênero, etc., muitas vezes, a escola desempenha ações em sancionar e padronizar, assim como Saviani salienta, tendo em torno à reforma na escola, mas precisamente nas ações adotadas na escola, em sua práxis, a escola proporciona também elementos que propiciam possibilidades de romper com elementos que acabam por generalizar, e com isso, rompendo com as distinções sociais, raciais, etc.

Concordar-se-á facilmente e talvez até facilmente demais com tudo que precede. Mas restringir-se a isso significaria abdicarmos de nos interrogar sobre a responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais. Se essa questão é raramente colocada, é porque a ideologia jacobina que inspira a maior parte das críticas dirigidas ao sistema universitário evita levar em conta realmente as desigualdades frente ao sistema escolar, em virtude do apego a uma definição social de equidade nas oportunidades de escolarização. (BORDIEU, 1998, p.53)

Em “A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura” (1988) por Bordieu percebemos claramente as relações desiguais que se postulam frente à escola, que geralmente

desempenha um papel fomentador de normatizações das desigualdades sociais, e ao que nos interessa as relações culturais que são permeadas no âmbito escolar. Como Bourdieu (1988, p.53) ressalta: “... *se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal a qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato...*” E nessa perspectiva abordada pelo autor, compreende-se que mesmo tendo a escola como um espaço de múltiplas diferenças culturais, a mesma acaba por muitas vezes realçar as injustiças por meio de sanções, como nas palavras do autor: “... *e que, toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios*”, E ademais, ainda percebe-se que dentro da ótica do sistema educacional, geralmente a escola torna-se um espaço de sanções e de normatizações em detrimento de algumas especificidades, assim é pertinente destacar as relações étnico-raciais nesse contexto, em que se expressam as relações culturais frente à escola — a qual, muitas vezes, é amplamente abarcada de diversidades culturais, e que acaba por tornar-se um ambiente de discursos de igualdade e democracia. Contudo a igualdade formal termina por se orientar no sentido de as diversidades serem menosprezadas à luz do conhecimento abordado pela escola, e das normas por ela exigidas.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que cada escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre crianças de diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades diante da cultura. (BORDIEU, 1998, p.53)

Nesse sentido, percebemos que a escola, paradoxalmente, tem em suas funções, tanto o designar elementos preponderantes do estado, os (AIE), e da manutenção de relações sociais desiguais, visto as suas caracterizações e suas práticas e ações adotadas.

Também é importante destacar a relação que a partir da teoria crítica-reprodutiva, abordada por Saviani, que expressa notadamente à função que a escola geralmente desempenha frente ao posicionamento entre o estado e entre a sociedade e as figurações entre as discrepâncias sociais, e as discriminações decorrentes de preconceitos, sejam culturais, raciais. Etc.

Retenhamos da concepção crítico-reprodutivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade (SAVIANI, 1997, p.33).

Portanto, claramente vemos as relações que a escola, em suas ações educacionais tende a dialogar explicitamente com as relações sociais, as quais, a mesma está inserida. Saviani (1997, p.53) ressalta que *“do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares...”* assim é importante destacar a relação que as relações da luta por uma educação voltada para equidade e para a transformação de modelos conservadores que normalmente relegam uma posição dominante em detrimento das outras demandas sociais, para tal, como o autor salienta: *“O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.”* (SAVIANI, 1997, p.53). E a escola, acaba por inserir-se nesse espaço, em que mediante as intencionalidades, seja por agentes sociais, seja por os próprios educadores articulados e os variados segmentos que compõem a escola e mais abrangente, o sistema educacional, acaba por romper com modelos que só dão subsídios e propiciam os interesses de somente uma parte da sociedade, os interesses dominantes, em que para o autor: *“Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais.”* (SAVIANI, 1997, p.53)

Levando em consideração as pedagogias abordadas, em relação à própria escola nesse espaço, é interessante abordar alguns aspectos que introduzem a percepção das ações adotadas pensando no sistema educacional, e como ressalta Saviani sobre as pedagogias adotadas, é pertinente abordar um pouco sobre o que se propõe e como dialogam as pedagogias.

Tendo em vista as pedagogias abordadas e as intencionalidades dessas no interior da escola, Saviani ressalta que a pedagogia nova: *“Obviamente, nós sabemos que, em relação à pedagogia nova, um elemento que está muito presente nela é a proclamação democrática, a proclamação da democracia.”* (SAVIANI, 1997, p.53), em que na medida em que a pedagogia intenta para *“... o abandono da busca de igualdade é justificado em nome da democracia...”* Dentro desse panorama

que se permite com a pedagogia nova abordada pelo autor, essa democracia, muitas vezes acaba por servir de espaço para as desigualdades sociais que de certo modo dão ênfase somente a grupos dominantes:

E hoje nós sabemos [...] a quem serviu essa democracia e quem se beneficiou dela, quem vivenciou esses procedimentos democráticos e essa vivência democrática no interior das escolas novas. Não foi o povo, não foram os operários, não foi o proletariado. Essas experiências ficaram restritas a pequenos grupos, e nesse sentido elas se constituíram, via de regra, em privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças. (SAVIANI, 1997, p.53)

Saviani expressa às relações dos modelos de escola, bem como as relações entre o modelo da pedagogia tecnicista que desempenha, geralmente, a relação entre os materiais tomando a intencionalidade do aluno/professor, e expressando que a marginalização dos alunos, enquanto cidadãos se dar sobre o viés da improdutividade, sendo essa representada por responsabilidade do aluno, caracterizando que o fracasso escolar, é sobre o eixo do aluno o despreparo para as atividades exercidas.

Daí, a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o micro-ensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc.,... Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas. (SAVIANI, 1997, p.13)

Seguindo, Saviani aborda a relação da curvatura da vara em que sobre a relação da escola desempenhar um amplo olhar e possibilitar as singularidades e os que são considerados hegemônicos serem desestabilizados da base da pirâmide, dando espaço para os diversos segmentos sociais. Nesse caso podemos relacionar a aplicação da Lei 10639/2003 sendo um fator para essa possibilidade, de denunciar os elementos “conservadores” e que corroboraram para a discriminação em amplos aspectos, agora passa dentro do próprio AIE, que a escola ampliaria essa discussão das relações étnicas e a história e cultura africana e afro-brasileira:

Minha expectativa é justamente que com essa inflexão a vara atinja o seu ponto correto, vejam bem, ponto correto esse que não está também na pedagogia tradicional, mas está justamente na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária; pedagogia revolucionária esta que identifica as propostas burguesas como elementos de recomposição de mecanismos hegemônicos e se dispõe a lutar concretamente contra a recomposição desses mecanismos de hegemonia, no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade. (SAVIANI; 1997)

Assim, é interessante refletir sobre as políticas públicas inserindo novas formas de compreensão de pensar a educação e a ruptura de modelos dominantes da educação, e no caso, a própria lei 10639/2003, dispõe para essas posições e possibilitando de maneira unilateral, a compreensão das realidades e das discriminações que ainda existem no próprio âmbito escolar, e que se configuram muito além da escola, posicionando essas características nos espaços sociais de diferentes formas e ainda minando, de maneiras minuciosas, a participação de negros e afro-brasileiros à inserção em alguns postos e a posições que seriam propensas a todos da sociedade. Faz-se necessário destacar algumas características, que configuram bem essa relação, desde a formação brasileira, onde as discriminações raciais são conduzidas de maneiras profusas em vários segmentos da sociedade.

Vale compreender também, que dependendo da maneira utilizada as práticas pedagógicas, as relações mudam, pois no que concerne a escola, enquanto um espaço fluido e repleto de intencionalidades, como são implicadas as relações desempenhadas pela escola. Se essa é compreendida como um meio fomentador de adaptação dos alunos dentro do espaço escolar, ou como um meio da cultura sobre o enfoque dominante e hegemônico abordado pela escola.

A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificção para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor, dizendo, exigida. (BOURDIEU, 1998, p.53)

Pensando a Escola como esse espaço de (re) construção de práticas adotadas, deve-se atentar

também a relação da escola, enquanto um espaço de formação e percepção do mundo e da sociedade, em que a escola desempenha uma ampla influência em seu papel em relação ao indivíduo. Esses papéis que a escola expressa em relação ao indivíduo, normalmente, se inserem em seu fator de intermédio entre o aluno e a sociedade.

A escola desempenha muitas vezes um papel fomentador como AIE, no sentido que expressa a relação entre as ideologias e o estado, por vezes desempenha uma construção sobre os indivíduos que passam a frequentar no espaço educacional. Sendo um espaço de formação para o mercado de trabalho, a escola profissional em alguns casos pode ser compreendida, dependendo de sua ação pedagógica na abordagem da “disciplina para o bom adestramento”, bem como “os corpos dóceis” (FOUCAULT, 1987). Cabe com isso, uma percepção de como pensar as ações pedagógicas dentro da escola.

Sobre esse assunto, podemos relacionar “a disciplina”, abordada por Michel Foucault, que a rigor em uma reflexão sobre a escola como um meio disciplinar, logo, mais especificamente nos propondo a reflexão do modelo de educação profissional, em que no âmbito da profissionalização e na inserção ao mercado de trabalho, para isso, a escola perpetua uma série de ensinamentos técnicos, estruturas e a busca pelos perfis pertinentes ao que o mercado de trabalho carece. Nesse caso, podemos relacionar que a partir da profissionalização e da escola desempenhando a função de preparar o aluno sobre o eixo da profissionalização, as práticas pedagógicas passam a desempenhar elementos necessários para o aluno se alicerçar sobre a adaptação de um perfil desejável ao do mercado de trabalho.

Houve, dentre a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo- Ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se manipulam. (FOUCAULT, 1987, p. 117)

Nesse caso, percebemos que Foucault, abordando o corpo, e suas relações de poder, elenca uma percepção de manipulação do corpo, logo um corpo que se torne hábil e que gire em torno de determinados fins. No caso da Escola Profissional, com ênfase na educação profissional, coloca-se o questionamento de como esses estudos são estruturados? Quais as finalidades do ensino? Há espaço para pensar as pluralidades culturais? Bem como as

desigualdades sociais?

Logo, abordando mais sobre essas relações, é interessante destacar algumas pedagogias abordadas frente à percepção da escola, com isso delineamos uma análise na pedagogia tecnicista,

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico... (SAVIANI, 1997, p.12).

Assim, refletimos sobre como é expressa a relação que a escola profissional, em suas ações pedagógicas, e como atua na sociedade, Se é configurada uma percepção voltada para a atuação profissional no mercado de trabalho, e se tem um enfoque sobre a construção de cidadãos com a consciência de realidade das pluralidades culturais, sobre nossa historicidade, a percepção de hierarquias sociais, e dos resquícios do escravismo colonial ainda configurando o presente, por meio dessas desigualdades, cidadãos esses que como na proposta da *escola unitária* de Antonio Gramsci, são inseridos na escola, e mais especificamente na educação profissional, na proposta de serem formadores críticos da sociedade, com domínio da técnica e cidadãos comprometidos com a sociedade, e na percepção dos amplos segmentos sociais.

No parecer da Educação Profissional, corroborada pela lei 11.741/2008, podemos perceber essa relação entre a o ensino regular vinculado ao ensino profissional, e nessa linha, o que devemos atentar, são as considerações sobre o parecer que expressa às relações entre a escola desempenhando um elemento disciplinar de fabricação e produção de corpos como instrumentos para a manutenção das disciplinas (FOUCAULT; 1987) O que a Educação Profissional se propõe segundo o parecer CNE/CEB Nº 11/2012,

Atualmente, não se concebe uma Educação Profissional identificada como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. (Diretrizes

Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013, p.209)

Com o enfoque dessas transformações, e do vínculo do ensino médio integrado ao profissional, delinea-se outra importante característica: a escola sendo duplamente alicerçada com ações pedagógicas autônomas, mas interligadas que propiciem ao aluno, uma formação cidadã, acadêmica e técnica, vinculada as características para o mercado de trabalho. A competência profissional de uma revisão continua para a efetiva formação de seus alunos, permitindo aos alunos um olhar humanístico e ao mesmo tempo em que os situe sobre as competências para a inserção no mercado de trabalho, a fim de prepará-lo profissionalmente, no sentido de ampará-lo nas relações entre a cidadania, os conteúdos pragmáticos do ensino médio, junto com o conhecimento técnico.

O que se pretende, é perceber a escola em suas ações pedagógicas, posicionando a percepção da educação profissional sobre o mercado de trabalho e visando a relação da empregabilidade, ou perceber a atenção para a formação da cidadania e como a lei 10639/2003 se configura nessa construção, ou fazendo uma ponte entre esses dois pólos, de maneira que propicie ao aluno uma formação para a vida em sociedade.

Somos levados, então, a reconhecer a “rigidez” extrema de uma ordem social que autoriza as classes sociais mais favorecidas a monopolizar a utilização da instituição escolar, detentora, como diz Max Weber, do monopólio da manipulação dos bens culturais e dos signos institucionais da salvação cultural (BOURDIEU, 1998, p.64).

Bourdieu destaca a relação que a escola desempenha nas próprias desigualdades e enfoques de uma sociedade que majoritariamente é composta por classes dominantes e as estratégias da permanência de hierarquias sociais. Com isso, Refletindo a lei 10639/2003, percebemos que a escola desempenha também o espaço estratégico de discussão e ampliação das percepções frente às culturas, em que a partir das compreensões das diferenças e as amplas diversidades culturais, podemos relacionar as próprias identidades e as possíveis descobertas dos alunos em perceberem suas identidades e as relações dos mesmos com a história que foi construída.

Hall (2008, p.13) afirma que “dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identidades

estão sendo continuamente deslocadas”. Neste sentido, a escola, como articuladora e promotora de discussão tem um papel fundamental, na desconstrução e ressignificação das identidades silenciadas. (LOPES; SANTOS, 2012. p.2).

Nesse sentido, pode-se compreender a escola com esse papel fomentador para a abertura de identidades que tiveram seus valores “calados” frente a modelos disciplinares que impulsionaram para a valorização de um determinado grupo, grupo esse hegemônico e elitista.

Refletindo sobre a escola, as ações pedagógicas e as intencionalidades que a elas são incumbidas, é imprescindível a reflexão da lei 10639/2003, e o pensar a lei, como parte das ações afirmativas por parte do ministério federal do Brasil, tendo em suas intenções algumas perspectivas similares a proposta do manifesto dos pioneiros da educação nova, 1932. Com isso, também é destacado na sociedade a relação da educação sobre a perspectiva da dualidade de classes e as desigualdades sociais e raciais, em que a presença dos movimentos sociais destacam as lutas de os grupos sociais serem inseridos e também articulados no espaço escolar. Com a reflexão a partir dos autores, percebemos que a escola é o espaço que reflete a sociedade e dessa maneira, se faz necessário o cuidado nas ações que a mesma atenta, sendo que a partir de suas ações, a escola passa a desempenhar elementos que propiciam transformações e quebra com modelos hegemônicos.

A educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali... 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 (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013, p.501)

2.3 Novos arranjos – o ensino propedêutico e a educação profissional. A lei nº 11.741/2008 sobre a educação profissional integrada no ensino médio integral e a lei 10639/2003 sobre as relações étnico-raciais.

A partir do panorama histórico da educação, e da educação profissional, cabe salientar dois pólos a serem delineados, levando em consideração a intenção desse estudo, em que a lei 11.741/2008, referente à educação profissional passa a integralizar o ensino profissional integral com ensino regular, sendo que o aluno passa pelos processos de qualificação para o mercado de trabalho, e dentro da questão das políticas públicas, cabe salientar a lei 10639/2003, que altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em que elenca a obrigatoriedade dos estudos de história e cultura afro-brasileira e africana no ambiente escolar, em que se tem também oficializado o dia 20 de dezembro, dia da consciência negra, em homenagem ao líder quilombola Zumbi dos Palmares.

O interessante a ser destacado referente à lei 11.741/2008, é que a partir dessa lei, o ensino profissional começa a ser integralizado na escola, ressaltado no artigo 36-b.

A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do **caput** do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno.

No Ceará, como já mencionado na trajetória da educação profissional no Brasil, as Escolas Estaduais de Educação Profissional no estado do Ceará, passam a representar parte de uma série de implementações por parte do estado em propagar a educação profissional. Sendo intitulada em 2008 pelo então Governador Cid Gomes, as EEEPs passam a se inserirem de maneira uniforme nas regiões, como salienta Barros:

Em 2008 foram implantadas 25 unidades profissionalizantes, das quais seis se localizavam na capital, e as demais distribuídas entre os municípios de Sobral, Pacatuba, Pacajus, Itapipoca, Bela Cruz, Brejo Santo, Barbalha, Crato, Iguatu, Cedro, Jaguaribe, Tabuleiro do Norte, Santa Quitéria, Crateús, Tauá, Senador Pompeu, Quixadá, Redenção e

São Benedito. (Barros, 2013 p. 44)

Com as EEEPs expandindo e sendo parte do investimento do governo do estado, a perspectiva é elevar esse número que como aponta Barros até maio de 2013 92 Instituições implementaram o projeto de educação profissional com estimativa de 23.588 estudantes sendo inseridos no processo de formação. E o projeto está previsto a se expandir a nível maior, inserindo um número significativo de estudantes Cearenses no processo de educação Profissional. *“Atualmente são 92 EEEPs em funcionamento, distribuídas entre 74 municípios, mas o objetivo do governo atual é atingir a marca das 140 EEEPs até o final da sua gestão (2014), e com esta empreitada tornar o Ceará referência em ensino profissionalizante”* (CEARÁ, SEDUC, 2013 apud BARROS, 2013 p. 44).

Nesse processo de educação profissional proposto pelo estado do Ceará, o estudante passa 8 horas diárias de segunda sexta, tendo ao longo dos três anos a sua trajetória no curso técnico, o qual optou no início do 1º ano, mais de 50 cursos ofertados, entre eles, Comércio, Enfermagem, Redes de computadores, hospedagem, Informática, turismo, etc. Esse aluno tem a vivência dos três anos da base comum e integrado o ensino profissional e disciplinas que vinculam a questão da profissionalização, empreendedorismo, formação cidadã e em segmentos do mercado de trabalho, sendo as disciplinas de Tecnologia Empresarial Socio-Educacional (TESE), e a Tecnologia Empresarial Odebrecht (Teo). No terceiro ano de curso, que equivale o 3º ano do ensino médio, o estudante, passa por o processo do estágio, sendo alocado nos segmentos dos setores urbanos, ao longo desse processo o aluno faz um Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do certificado.

Segundo Barros, com base no Censo Escolar de 2011, a educação profissional no Ceará tem se expandindo, não somente entre as EEEPs, mas entre todas as modalidades de educações que são presentes, sendo que: *“No tocante ao ensino médio integrado, os números indicam um contingente de 1,3 milhão de alunos atendidos”*. (INEP, 2011)

Com a questão abordada pela autora, a Educação Profissional no Ceará, com base em algumas disciplinas apresentadas acaba por engendrar a forma de educação voltada para somente a preparação/qualificação para o mercado de trabalho, em que de certo modo, partindo dos modelos de abordar esses eixos na escola, corre o risco de perpetuar a mesma dualidade existente, em que por meio da TESE e a TEO, as disciplinas que propõe pensar a escola enquanto uma empresa, tendo em vista uma proposta mercadológica, Barros (2013 p.47)

aponta que essas duas correntes apresentam uma perspectiva empresarial, “*sistematiza um protótipo empresarial a ser implantado nas —escolas empresas. Segundo os executores da lógica neoliberal, via parceria público privado, a TESE*” e com base na perspectiva da educação profissional por meio da tese, as articulações de cunho formativo passam a ser um elemento estratégico na pretensão da educação em elevar os níveis do estado. E essa questão sendo inserida na escola, acaba por tornar a mesma numa perspectiva de uma geradora de resultados e mais que isso, coloca em risco a proposta de uma educação humana, que vise às bases científicas, tecnológicas, culturais do ser humano, em que como ressalta a autora a TESE/TEO passa a compor um enfoque da escola/empresa:

“Todavia, entendemos ser, no mínimo, uma aberração, adotar princípios empresariais na gestão de uma instituição escolar. Desenvolver gestão pedagógica na administração de uma empresa é possível e, até necessário, mas transformar o ambiente pedagógico em empresa é inaceitável. Não é o que pensam, entretanto, os idealizadores da TESE/TEO. Segundo esses ideólogos da educação empresarial, formar um gestor escolar não é diferente de formar qualquer empresário, justificando que —a gestão de uma escola em pouco difere da gestão de uma empresa. (BARROS, 2013, p. 48)

E nessa discussão, é interessante destacar que como a autora ressalta a escola tendo como premissa a TESE/TEO, elenca a percepção de que o aluno passa a ser responsável por seu bom ou ruim êxito, sendo que nessa perspectiva, “*Visa-se, sobretudo, a preparação para as necessidades imediatas do mercado de trabalho, aproveitando-se da realidade dos jovens, que em sua maioria, precisam trabalhar e estudar concomitantemente*” (BARROS, 2013, p. 49), pensar-se de maneira empresarial a escola é de certo modo um grande impacto sobre outras formas de educação, em que dialogar mediante uma educação que vincule os diversos cânones de uma educação libertadora, acaba que relacionando a escola/empresa, as perspectivas da educação podem de maneira distorcida por fixar no âmbito escolar, uma competição e uma perspectiva de mercado:

“O indivíduo é responsável pelo seu sucesso ou fracasso, o desemprego estrutural em nada interfere. Postulando como elementos importantes na educação do jovem-trabalhador a formação continuada, o protagonismo e empreendedorismo juvenil e, qualificação e requalificação profissional, a TESE/TEO, ao enfatizar o discurso da empregabilidade, da inserção no

—mundo do trabalho, suscita nos jovens a certeza de um emprego garantido. Qualquer possibilidade de formação humana integral é descartada. (BARROS, 2013, p. 49)

Concluindo essa discussão, o que se pretende é exatamente problematizar como esse diálogo de fato ocorre na educação profissional, mas precisamente em uma escola que vincula duas formas de ensino, o propedêutico e a própria profissionalização, levando em consideração que pensar essa forma de preparar ou qualificar para o mercado de trabalho, a escola assume uma postura bem ousada e arriscada, em correr o risco de vincular somente um único enfoque, na perspectiva de o aluno ser pensado parte da empresa, assim como propõe a TESE/TEO. Em que para Barros (2013 p. 59): *“A articulação desses elementos resulta em... que os idealizadores da gestão empresarial chamam de educação de qualidade... a retórica política apregoa a rápida inserção dos estudantes no competitivo mercado de trabalho sem mencionar a crise do desemprego crônico”*.

Finalizada por enquanto essa discussão, A escola passa a ter o ensino de modo integral sendo que a formação profissional passa a compor parte do currículo, contudo o ensino profissional continua parte autônoma das áreas do ensino. Ainda, nas disciplinas ofertadas referentes à educação profissional têm-se conteúdos vinculados a áreas para a qualificação para o mercado de trabalho, tendo em vista o incentivo por parte do governo, A expansão da rede pública é prioridade da educação profissional e tecnológica. Hoje, o Ministério da Educação está investindo mais de R\$ 1 bilhão na expansão da educação profissional.

Cabe destacar, com base no IPECE 2009-2010, que as escolas de educação básica vêm obtendo resultados satisfatórios em níveis de programas preparados pelo governo, como o programa rumo à Universidade (PRU), e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará (Spaace), em que desde 2008, os alunos ao realizarem a prova, e a partir dos resultados, atingindo os níveis de proficiência, em Língua Portuguesa e Matemática, ganham um computador ou notebook, com base no incentivo dado por o Governo. Vários alunos, incluindo os da própria EEEP de Redenção já ganharam e a Escola foi uma das que mais gerou resultados em nível de alunos que atingiram a proficiência, sendo que 2008 elevou a 28 os seus alunos premiados.

Tendo em vista os resultados da Escola Profissional, o Ceará, mais especificamente na construção das EEPs e dos cursos profissionais, vem investindo fortemente nos projetos da educação, por meio de estruturas e por meio da propensão da inserção dos alunos no projeto mencionado, mas que incorpora a relação da formação profissional, o Ceará vem buscando significantes números que caracterizem a educação profissional inserida no Estado. Também, mas abrangente o Governo

Federal do Brasil vem investindo na formação profissional dos cidadãos, tendo como o recente Programa com base na Lei nº 12.513/2011, sendo o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que oferta diversos cursos gratuitos para formação de alunos do ensino médio e jovens e adultos. Também o E- Jovem projeto que visa viabilizar a educação profissional secundária da escola, sendo orientada a partir do curso da tecnologia da informação (TIC) e o protagonismo juvenil, também esse projeto vem desempenhando fortemente estratégias no governo Dilma.

Em relação à lei 10639/2003, com parte de vários projetos de leis em busca de permear na educação a própria realidade da sociedade brasileira, e as reflexões referentes à formação de nossa sociedade, e o próprio reconhecimento de nosso passado, por meio das ações afirmativas do governo, a lei 10639/2003, que traz a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na escola, propõe no ambiente escolar, relacionar as questões da sociedade brasileira, e elencando a contribuição negra no Brasil, bem como a importante lei Nº 11.645/2008, que traz também a obrigatoriedade dos estudos afro-brasileiros e indígenas na escola. Propõe a reflexão referente à historicidade, e para além dessa questão, destaca-se também a reflexão e tentativa de extirpar as discriminações raciais e sociais que compõem a sociedade brasileira, também mediante a lei 10639/2003 e a lei 11.645/2008, o que se percebe que essas adentrando o espaço educacional amplia a percepção sobre os meios de compreensão do ambiente escolar com a sociedade, no sentido de dialogar com a própria realidade brasileira. Nesse arranjo político, o intuito da pesquisa compondo a educação profissional e a inserção da lei 10639/2003, é interessante perceber como as duas intenções das propostas se relacionam, no sentido em que a qualificação para o mercado de trabalho, possibilita o diálogo com as realidades político-sociais no Brasil, visto a discriminação e a exclusão, em alguns casos dos negros e também dos indígenas no Brasil, assim, portanto, destacando essa dualidade que permanece no ensino propedêutico, e a educação profissional, que são um amplo espaço de compreensão da realidade educacional brasileira.

2.4 Percepções do Pesquisador – Vivência como Estudante na EEEP Adolfo Ferreira de Sousa em 2008, Estágio em Unilab, Retorno em 2014 como Pesquisador pela Instituição Unilab.

Minha inserção na Escola Estadual de Educação Profissional se deu em 2009, dentre os dois anos de formação dialogávamos sobre os dois eixos, o ensino regular, compondo as provas externas como Sistema Permanente de Avaliação da educação básica do Ceará (Spaace), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e tendo a questão da formação profissional, tendo a qualificação profissional em teoria e práticas, também tínhamos disciplinas que incluíam parte de perfis necessários para cidadania, como a formação cidadã, em que, notadamente discutíamos sobre questões relativas ao racismo, as discriminações sociais/raciais, etc. tínhamos disciplinas que compunham parte da formação profissional em perfis em que vinculava a questão da Tecnologia Empresarial Sócio Educacional (TESE) e Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), em que se discutia a escola como sendo um sistema de empresa, e a própria formação profissional como parte disso, em que discutíamos também os 4 pilares da educação: Aprender a fazer, Aprender a ser, aprender a aprender, aprender a conhecer. Nesse espaço, tivemos dois anos nessa formação e no 3º ano começamos a fazer parte da prática do estágio, em que inicialmente tive experiências com ministrações de cursos a alunos de outras escolas de Redenção do ensino médio, e na 2º etapa do estágio fui alocado na Universidade da Integração da Lusofonia Afro-brasileira, Unilab. Com isso, era o início das atividades na Unilab e começaram a compor parte de Redenção alunos de países africanos, lembro que nesse período do 2º ano médio, no dia da consciência negra, a escola organizou um evento e trouxeram africanos de outras Universidades de Fortaleza para dialogar sobre a questão da África. Foi um grande acontecimento, e os alunos se mostraram bastante interessados em saber e a se inserirem na prática de estágio na Unilab, tive a oportunidade de participar como técnico de informática na área de Educação à Distância com a plataforma moodle, em que tinha contato direto com os alunos e prontamente com alunos africanos e alunos que dialogavam sobre a cultura negra. Foi uma grande percepção realçar minhas identidades, que por conta de uma vivência de discriminações raciais, não me sentia tão confortável para dialogar sobre essas questões com outros alunos, com isso, via a oportunidade de ingressar na Instituição Unilab, e com isso, passei pelo processo para

Estudante da Unilab, no curso interdisciplinar bacharelado em humanidades com duração de 2 anos. Com isso, fiz o processo de trabalho de conclusão de curso, e decidi, com o importante suporte e orientação do meu orientador, em ingressar nessa discussão referente à educação profissional e as relações étnico-raciais, com a questão levantada pela lei 10.639/2003, foi de grande importância pesquisar nesses dois meandros e me fez ampliar a percepção da formação profissional, e da própria escola desempenhando lutas e estratégias políticas, e sobre a questão das relações étnico-raciais, consegui ganhar segurança para compreender minhas identidades e o propósito de seguir na pesquisa referente às relações étnico-raciais e as intencionalidades desempenhadas por a escola em integrar a formação profissional no currículo dos alunos.

3 AS INTENCIONALIDADES DO ENSINO TÉCNICO E A LEI 10639/2003- CONFIGURAÇÕES PARADOXAIS E ESTRATÉGICAS

A partir das reflexões sobre o sistema educacional brasileiro, mais especificamente a educação profissional nesse espaço, e elencando as relações étnico-raciais e o movimento multiculturalista, destacando a presença dos movimentos negros e as estratégias políticas na busca por espaços e o reconhecimento da cultura africana e afro-brasileira no Brasil, e pensando a escola como espaço de intencionalidades e articulações políticas, cabe-nos refletir sobre a pesquisa de base quantitativa aplicada na Escola Profissional situada em Redenção, sendo pertinente as reflexões que mediante a pesquisa poderão ser suscitadas e dando ênfase em mais contribuições de compreensão sobre a educação profissional nesse caso, e por meio das políticas públicas, mais especificamente com a obrigatoriedade dos estudo histórico africanos e afro-brasileiros na inserção da escola, na perspectiva, de apresentar mais uma vez ao leitor a percepção de a escola nesse espaço de compreensão da sociedade brasileira.

3.1 Abordagem na EEEP. Adolfo Ferreira de Sousa

A pesquisa foi feita na referida Escola Estadual de Educação Profissional Adolfo Ferreira de Sousa, situada em Redenção - CE, em que desde 2008 foi cedida por parte do município de Redenção, para fazer parte do projeto de educação profissional do estado do Ceará integrada ao ensino regular, tendo sua rotina em tempo integral, os alunos entram às sete e vinte da manhã e saem às cinco horas da tarde, de segunda a sexta, tendo como rotina, disciplinas de cunho técnico e disciplinas de base regular, durante todo o dia de acordo com o cronograma de cada turma, ainda participam de disciplinas com preparação para o mercado de trabalho, como formação cidadã, e a TESE/TEO, e de empreendedorismo.

Participam do processo de entrada alunos do 9º ano do fundamental, por meio das notas, do histórico e por meio de uma redação, atualmente alunos de escola pública e escola particular participam do processo de seleção, são escolhidos os alunos com os melhores resultados. O aluno ao se inscrever escolhe a modalidade do curso sendo que durante todo o ensino médio o aluno passa a compor o único curso que escolheu. No 3º ano o aluno passa por o Estágio

supervisionado e produz um trabalho de conclusão de curso para obter a formação de técnico, na área que o mesmo está inserido.

Atualmente a escola é composta por 6 turmas sendo 2 de 1º ano, hospedagem- enfermagem, 1 de 2º ano, Redes de Computadores, 3 turmas de 3º anos, Informática, comércio, enfermagem.. Desde 2008 foram 8 turmas formadas de aproximadamente 40 alunos .A escola tem em seu núcleo docente 22 educadores que compõe parte da formação dos alunos, sendo distribuídos nas respectivas áreas de educação básica e educação profissional.

A Escola Profissional é referenciada, por os bons resultados obtidos no Spaece desde 2008, sendo a primeira escola de Redenção a premiar maior número de alunos, por meio do Estado do Ceará, com computadores por meio dos resultados, A escola também premiou seus professores atingindo o nível de proficiência do Spaece.

A escola participa do programa Rumo a Universidade, do Estado do Ceará, dando cursinho aos alunos do 3º anos tendo em vista o Exame Nacional do Ensino Médio, e ainda implica em seus alunos disciplinas voltadas para a prova externa Spaece.

Na pesquisa, foram aplicados 110 questionários em 4 turmas, sendo 1º ano de enfermagem, 2º Redes, e duas de 3º anos, informática e comércio. Para a pesquisa com os professores, foram dirigidos 12 questionários, entre professores das áreas de ciências humanas, ciências naturais, e das áreas técnicas destinadas aos cursos de enfermagem, comércio, informática e redes.

3.2 Identificação dos Discentes referentes à pesquisa

Inicialmente os questionários referentes aos alunos foram distribuídos da seguinte maneira, no total foram aplicados 110 questionários, em que foram aplicados em três momentos cedidos pela Escola, sendo que para a pesquisa o pesquisador teve a participação e explicação sobre a pesquisa e como seria o processo da amostra aos estudantes.

Aos alunos, foram 42 questionários aplicados aos alunos da turma 1º enfermagem, 38 questionários direcionados a turma 2º Redes, 16 questionários aos alunos da turma do 3º Comércio e 14 questionários a 3º Informática, totalizando ao todo 110 questionários.

Os 110 questionários foram aplicados em dois dias, sendo que a coordenadora escolar da EEP foi crucial nesse momento, no intuito de deixar bastante livre o espaço para a pesquisa, bem

como participar da explanação da pesquisa juntamente com o pesquisador. Ficou assim, na turma de 1º enfermagem foram 42 questionários referentes à pesquisa, 2º redes 38 questionários, 3º comércio e 3º informática os questionários foram 16 e 14 respectivamente, sendo que nos 3º anos foram aplicados juntos em um mesmo momento em que a turma estava junta porque alguns alunos já estão inseridos em ensino superior, por meio do Enem, que permite a partir do ensino médio a inserção dos mesmos no ensino superior, fazendo somente o curso técnico integrado. Em relação os locais dos alunos pesquisados, 76% dos alunos pesquisados eram de Redenção, sendo 8% de Acarape e 9% de Barreira, em que dentre os locais um número significativo dos pesquisados se dá exclusivamente por os alunos que compõem também os distritos e serras que também possibilitam a inserção dos mesmos no processo de entrada da escola profissional, como demonstrado na tabela abaixo:

Cidades em Nível Quantitativo e Percentual dos Discentes Pesquisados						
	Redenção	%	Acarape	%	Barreira	%
1º Enfermagem	29	69%	7	16,66%	6	14,285%
2º Redes	31	81%	3	7,894%	4	10,526%
3º Comércio	14	87%	2	12,5%	0	0%
3º Informática	10	71%	4	28%	0	0%
Total:	76%		8,18%		9%	

Dos 110 questionários, 92% dos entrevistados eram oriundos de escola pública, sendo que 6% eram egressos de escolas particulares. Como demonstrado na tabela abaixo:

Dados Relacionados sobre Egressos de Escola pública e Escola particular				
	Egresso de Escola pública	%	Egresso de Escola particular	%
1º Enfermagem	34	81%	6	14%
2º Redes	38	100%		
3º Comércio	15	94%	1	6,25%
3º Informática	14	100%		
Total: %	91, 81%		6,36%	

Dos pesquisados, 64% dos alunos foram do sexo feminino e 35% dos alunos eram do sexo masculino. Cabe salientar mais especificamente nos cursos, que coexiste um número mais expressivo nos cursos de alunos do sexo feminino, já no curso de Redes a um equilíbrio entre os alunos do sexo feminino e masculino, destacando que ao todo 64,5% dos alunos entrevistados foram alunos do sexo feminino.

Dados Referente ao Sexo dos alunos entrevistados				
	Masculino	%	Feminino	%
1º Enfermagem	11	26, 190%	31	73, 80%
2º Redes	18	47, 368%	20	52, 631%
3º Comércio	6	37,5%	10	62,5%
3º Informática	4	28, 571%	10	71, 428%
Total %:	35,45%		64, 545%	

Em relação às religiões que poderiam fazer parte dos entrevistados, foram listadas as religiões presentes no maciço de Baturité, incluindo religiões de matrizes africanas, contudo na pesquisa foram presentes somente três religiões dos entrevistados, sendo religião católica tendo por parte da pesquisa 65% dos pesquisados considerando-se católicos, 24% dos mesmos se considerando protestantes, 0,90% testemunhas de Jeová, e 8% considerando-se ateus.

Em relação como os pesquisados consideram-se em relação à cor, 81% dos pesquisados consideraram-se pardos, 11% se consideraram brancos, e a 4, 5% dos pesquisados consideraram-se indígenas e somente 2,72% dos pesquisados consideram-se pretos, sendo que dos resultados de 110 questionários somente 3 pessoas consideraram-se pretas.

Dados Referentes como os alunos pesquisados se consideram relacionados à cor:										
	Branco	%	Pretos	%	Indígenas	%	Pardos	%	Outros	%
1º Enfermagem	4	9%					38	90%	1	1%
2º Redes	5	11%	3	7%	2	4%	27	64%		
3º Comércio	2	12%			1	6%	13	81%		
3º Informática	1	7%			2	14%	11	78%		
Total:%	10,90%		2,72%		4,54%			80,90%		0,90%

Com a pesquisa relacionada aos estudantes, o que cabe salientar que em relação às questões relativas às relações de cor/raça, religiões, a preeminência de aspectos que expressam a ausência na pesquisa de pessoas que identificaram como participantes de religiões de matrizes africanas e um pequeno número de pessoas que se consideram pretas, sendo que 4,5% dos entrevistados identificaram-se como indígenas, e com base nas características da população das cidades dos pesquisados sendo a fonte IBGE, do Censo Demográfico de 2010, é expressa que 0% das pessoas se consideraram indígenas, e já na pesquisa o número de 5 alunos consideraram-se indígenas e 3 alunos consideraram-se pretos, ainda com base no censo de 2010 coexiste o maior número de pessoas oriundas das três cidades, Redenção, Barreira e Acarape, consideradas pardas, e atrás de um razoável número de pessoas consideradas pretas. Nessas disposições é interessante seguir destacando algumas considerações referentes aos professores pesquisados.

3.3 Identificação dos questionários dos Docentes

Seguindo na identificação dos pesquisados, passemos agora para o corpo docente, em que foram 12 questionários destinados aos professores. Sendo 9 professores de base comum, e 3 relacionados aos professores de áreas técnicas, em que foram enfermagem, comércio, redes-informática.

Dos professores pesquisados, 66% eram oriundos de Redenção. Barreira, Aracoiaba, Acarape, e Baturité 8,3% respectivamente, sendo percebida a incidência maior de professores de Redenção listados na referida pesquisa.

Dados das Cidades dos professores pesquisados					
	Redenção	Barreira	Aracoiaba	Acarape	Baturité
Professores da base comum	6	1	1	1	
Técnicos	2				1
Total: %	66%	8,3%	8,3%	8,3%	8,3%

Em relação a idades dos professores pesquisados, 25% tinham 34 anos, 16% 33 anos, sendo que dentre as idades listadas, as demais foram perceptíveis 8%, como demonstrado na tabela:

Dados relacionados à idade dos Professores pesquisados									
	22 anos	23 anos	29 anos	33 anos	34 anos	37 anos	40 anos	53 anos	30 anos
Professores de base comum	1		1	2	2	1	1	1	1
Professores da área técnica		1			1				
Total: %	8,3%	8,3%	8,3%	16,6%	25%	8,3%	8,3%	8,3%	8,3%

Em relação ao sexo dos professores foram distribuídos 50% entre feminino e masculino, sendo especificado na tabela abaixo:

Caracterização dos Professores pesquisados		
	Masculino	Feminino
Professores Base Comum	5	4
Professores da área técnica	1	2
Total %	50%	50%

Da mesma forma que no questionário dos estudantes, o número incidente de católicos entre os professores compõem-se de 75% de considerados católicos e 25% de protestantes, ficando ausentes outras religiões que foram perguntadas nos questionários.

Sobre como os professores se consideravam em termos de cor, dos 9 professores da base comum 77% se consideraram pardos e 22% dos professores consideraram-se brancos, da base técnica 66% se consideraram brancos e 33% pardos, ficando evidente na pesquisa a ausência de professores considerados pretos, na referida pesquisa. E nesse aspecto, comparando segundo os dados do Censo de 2010 das três cidades, 0% dos entrevistados da pesquisa do IBGE consideraram-se indígenas, mas correlacionando com os dados de 75% dos professores consideraram-se brancos, o maior número significativo dos entrevistados no Censo de 2010 consideraram-se pardos, enquanto da escola 25% consideraram pardos, e levando em consideração a ausência de professores considerados pretos, segundo o senso do IBGE na análise das características da população das cidades listadas na pesquisa conforme o Censo de 2010, um número bem significativo da população consideraram-se pretos.

Resultados da Pesquisa

3.3.1 Resultado da pesquisa dos Discentes:

Partindo da coleta dos dados coletados referentes à pesquisa foram trabalhadas 13 questões que relacionavam sobre a percepção dos alunos sobre os vieses das relações étnico-raciais referentes à escola, também sobre a educação profissional e a vivência dos alunos sobre esses dois eixos vivenciados durante o processo deles na escola. Com isso, foram inseridos em tabela os resultados a partir das respostas dos alunos.

A primeira questão abordada era relacionada como os alunos percebiam a sua vivência, se era presente traços africanos ou afro-brasileiros em sua vivência. A partir dos resultados foi constatado que 82% dos alunos identificaram que percebia sim a presença de aspectos afro-brasileiros e africanos na vivência deles e 18,18% consideraram que não viam essa percepção não. Destacado na tabela abaixo:

	SIM	NÃO
1º Enfermagem	31	11
2º Redes	35	3
3º Comércio	13	3
3º Informática	11	3
Total: %	81,81%	18,18%

Cabe salientar que alguns alunos ficaram em dúvida e ficaram com receio de perguntar sobre que tipo de vivência era essa, se era por parte deles ou da inserção de africanos no espaço público por conta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, em que alguns alunos diziam que tinha sim essa vivência em suas vidas por conta de alunos da Unilab, oriundos de países africanos.

Em relação ao público da escola, foi perguntado como os alunos percebiam o público da escola segundo os grupos étnicos que compunham a escola. O que constatou foi que 87% dos alunos consideraram o público da escola com traços de miscigenação, seguido de 3,63% dos alunos que caracterizaram um público mais de brancos, e 9% não souberam identificar sobre essas questões.

	Com Traços De Miscigenação	Mais Brancos	Mais Negros	Não Consigo Identificar Isso
1º Enfermagem	35	3		4
2º Redes	33	1		4
3º Comércio	15			1
3º Informática	13			1
Total: %	87,27%	3,63%	0%	9,09%

O que é interessante destacar é que tanto como mencionado na identificação dos alunos, em que 3% se consideraram pretos, Nesse caso ficou evidente que não houve nenhum estudante que percebia a escola composta por mais negros. E dentro da questão mais da metade dos alunos disseram que o público da escola era composto por os alunos considerados pardos, seguido de alunos que viam a percepção de alunos mais brancos, levando em consideração a resposta dos alunos como se percebiam ficou em conformidade como os alunos se viam como mais pardos.

Seguindo, foi perguntado aos estudantes sobre em que momento na escola, era enfatizado sobre o que se propõe a lei 10639/2003 que traz a reflexão sobre o historia e cultura dos africanos e afro-brasileiros,

	Sim, Em Datas Específicas	Em Estudos de História	Cotidianamente Nas Disciplinas Relacionadas À Área De Humanidades	Em Todas As Áreas
1º Enfermagem	8	26	5	3
2º Redes	2	25	11	
3º Comércio	1	13	2	
3º Informática	11	3		
Total: %	20%	60, 90%	16, 36%	2,72%

61% dos estudantes destacaram que eram abordados em estudo de história, 20% dos alunos ressaltaram que era discutido em datas específicas, 16,36% dos estudantes disseram que era abordado frequentemente relacionando com as disciplinas, e 2% disseram que em todas as áreas. Interessante que no que se propõe a lei os alunos detectaram que nos estudos de história era bem abordado sobre as questões relativas às relações étnico-raciais, com isso na percepção dos alunos, está em conformidade com o que se propõe a lei, e com base nessas respostas os alunos ressaltam que nos estudos de história é abordado.

Foi perguntado aos alunos sobre como eles se posicionam sobre a questão dada sobre as relações étnico-raciais sendo abordadas no âmbito escolar como demonstrado na tabela:

	Interessante, Porque Podemos Conhecer Mais Sobre Outras Culturas Diferentes Da Nossa	É Importante Porque Amplia Nosso Conhecimento E Valorização De Nossos Traços Culturais;	É Desproporcional na Educação Profissional, Pois Desvia Nossas Atenções Para Outras Áreas Que Não São Tão Importantes Quanto o Que É Proposto pela Escola Profissional;	Sim, Pois Proporciona A Reflexão Sobre A Contribuição Africana, No Espaço Social, E Dialoga Com A Realidade
1º Enfermagem	14	9	2	17
2º Redes	9	21	1	7
3º Comércio	2	12		2
3º Informática	6	6		2
Total: %	28,18%	43, 63%	2,72%	25,45%

43% dos alunos destacaram que é importante destacar essas questões, pois amplia o conhecimento e a valorização dos traços culturais, eles incluindo-se nessas discussões. 28% dos estudantes acham interessante para conhecerem mais sobre outras culturas diferentes, desse modo os alunos ressaltando a cultura diferente da deles. 25,45% dos alunos destacaram que é importante para a reflexão sobre a contribuição afro-brasileira e africana, destacando que essa

discussão compõe a realidade social, mais uma vez, cabe salientar que alguns alunos comentaram que era importante refletir por conta dos africanos que se inseriram em Redenção.

O interessante que nesse quadro que se segue, levando em consideração que 87,27% dos alunos disseram que percebem o público da escola com mais mestiços seguido de pardos, a percepção dos alunos referentes às culturas ampliam-se também nesse quadro, detectando que os alunos mostram-se interessados em estudar, pois amplia a questão de perceber a própria diferença e diversidade existente na sociedade, com isso, um dado se postula com a percepção da lei 10639/2003 em descobrir os próprios traços culturais existentes do Brasil.

Foi perguntado aos estudantes se dentro da vivência deles, eles já tinham passado por alguma discriminação racial, 82,72% destacaram que não tinham sofrido, e 17,27% disseram que já tinham vivenciado discriminações raciais. Cabe destacar que no momento da pesquisa, alguns alunos se mostraram duvidosos em responder, pois destacaram que entre eles (alunos) ocorriam brincadeiras com conotações racistas, mas alguns disseram que eram só brincadeiras, nada de muito ofensivo, cabe destacar em enfermagem de 10 alunos ressaltarem que sofreram racismo.

	SIM	NÃO
1° Enfermagem	10	32
2° Redes	5	33
3° Comércio	2	14
3° Informática	2	12
Total: %	17, 27%	82,72%

Também foram perguntados aos alunos se eles já tinham percebido algum tipo de discriminação racial com os estudantes próximos a eles, ficou sendo que 62% disseram que não percebiam e 38% disseram que sim, já tinham percebido, mais uma vez ficaram conversando entre eles e ressaltando brincadeiras e apelidos de cunho racista.

	SIM	NÃO
1° Enfermagem	25	17
2° Redes	10	28
3° Comércio	4	12
3° Informática	3	11
Total: %	38, 18%	61,81%

Foi perguntado aos alunos sobre a escola, se a mesma abordava sobre as relações étnico-raciais, e 75,45% informaram que a escola aborda sim, e que nos momentos específicos era discutido sobre o assunto, e 24,54% disseram que não percebiam a escola abordar sobre essas questões, ficou implícito porque os que disseram que não era abordado vinham que não ocorria de tal modo.

	SIM	NÃO
1° Enfermagem	32	10
2° Redes	28	10
3° Comércio	11	5
3° Informática	12	2
Total: %	75, 45%	24, 54%

Perguntados sobre em que momentos eram abordados tais assuntos, 68,18% dos estudantes perguntados destacaram que eram abordados em temas relacionados às disciplinas, 20% disseram que era abordado em datas específicas, como no dia da consciência negra, sendo que 11,81% disseram que era abordado sempre relacionando com as disciplinas. É pertinente destacar que na inserção dos alunos dos 1° anos, alguns ficaram surpresos nessa abordagem dizendo que nunca tinham percebido a escola abordar sobre isso, alguns não souberam sobre o assunto, o pesquisador teve que explicar mais a fundo a questão. Sendo que alguns relatando

oralmente disseram que era abordado fazendo referência aos africanos que começaram a compor parte da cidade de Redenção.

	EM DATAS ESPECÍFICAS	EM TEMAS RELACIONADOS À DISCIPLINA	SEMPRE, RELACIONANDO COM AS DISCIPLINAS
1º Enfermagem	8	28	6
2º Redes	6	28	4
3º Comércio	4	10	2
3º Informática	4	9	1
Total: %	20%	68, 18%	11, 81%

Seguindo, perguntados em que áreas de ensino era abordado sobre as relações étnico-raciais e sobre o que se propõe a lei 10639/2003, 49% dos estudantes disseram que era abordado em áreas relacionadas às humanidades, seguido de 30% dos alunos que disseram que era abordado só em história.

	Só história	Em áreas das humanidades	Em todas as áreas por meio da interdisciplinaridade	Em todas as áreas, mas de maneira secundária
1º Enfermagem	22	7	6	7
2º Redes	4	24	4	6
3º Comércio	4	8	4	
3º Informática	4	10		
Total: %	30, 90%	49%	12,72%	11,81%

Nessa sequência, foi perguntado aos alunos sobre a questão da educação profissional integrada ao ensino regular, como eles se sentiam relacionando a educação profissional e relacionando sobre o eixo de discussão sobre as relações étnico-raciais:

	Sim, Pois A Escola Dialoga No Ensino Médio E No Ensino Técnico	Sim, pois possibilita uma visão pluralizada, do técnico e do social, do diferente a realidade social.	Não, Porque Focaliza Mais Sobre A Questão Da Profissionalização
1º Enfermagem	34	6	2
2º Redes	7	17	14
3º Comércio	7	8	1
3º Informática	3	10	1
Total: %	46,36%	37,27%	16,36%

46,36% dos alunos disseram que estavam satisfeitos sendo que Escola faz o diálogo entre o ensino técnico e o ensino médio, deixando aberto o espaço para refletir sobre essas questões, 37,27% ressaltaram que estavam satisfeitos, pois a escola permite uma visão pluralizada, entre os dois pólos, técnico e do social, em que elenca a questão das relações étnico-raciais.

Também foi perguntado os alunos quais as razões por a escolha de escolherem sobre a escola de nível médio integrado ao ensino técnico, como listado na tabela abaixo:

Pois prepara para o mercado de trabalho	Pois amplia as possibilidades de futuro, em inserção no mercado de trabalho e habilitação profissional	Pois constrói o perfil que o sistema de trabalho exige	Pois insere a reflexão de mundo, o conhecimento das áreas regulares, vinculados a formação de profissionalização condizente ao mercado de trabalho.	Pois é uma boa formação para depois ir para uma Universidade
8	21		8	5
3	21	3	8	3
5	8		3	
3	10		1	
17,27%	54,54%	2,72%	18,18%	7,27%

54,% dos alunos ressaltaram que escolheram por conta que amplia as possibilidades de futuro, em inseri-los no mercado de trabalho e habilitá-los para a profissão, 18% dos alunos disseram que optaram porque possibilitava a refletir sobre o mundo e por conta das áreas regulares vinculando com a formação profissional, 17,27% disseram que era por conta da preparação para o mercado de trabalho, 7,27% disseram que era uma formação interessante para ingressar em nível superior e 2,72% disseram que era por conta da formação que o mercado exige. Alguns alunos se mostraram bastante inseguros nas respostas, pois tinham mais de uma resposta para essa pergunta.

Perguntados sobre as ações adotadas pela educação profissional, se eles percebiam o combate as exclusões sociais-raciais, 72,72% disseram que era abordado sim esse cuidado, em construir o perfil igualitário de inseri-lo no mercado de trabalho, por meio do estágio, 21% disseram que não, porque focavam muito na questão de provas externas, como Spaece e Enem, dando ênfase nesse pólo e deixando de lado outras questões, como essa de combater as exclusões e 6,36% disseram que sim a partir do momento em que abriam espaço para a discussão sobre as pluralidades sociais/raciais. O que se viu foi à preocupação dos alunos em deixar claro que na perspectiva de inseri-los no espaço de estágio a escola tinha o cuidado com os alunos.

Sim, na construção de um perfil igualitário de inserção no mercado de trabalho	Não, pois o importante é questões de cunho técnico e de sucesso nas provas externas (ex. Spaece, Enem)	Sim, na ampliação de uma visão que prioriza as pluralidades sociais/raciais
29	9	4
27	8	3
12	4	
12	2	
72, 72%	20,90%	6, 36%

Por fim, perguntados sobre se os alunos achavam interessante, eles como futuros profissionais e atuantes na sociedade, discutirem sobre as relações étnico-raciais, 54,54% disseram que era válido porque possibilita conviver com os demais grupos sociais-raciais, 24, 54% disseram

que era importante uma vez que relaciona com a historicidade dos mesmos e com características Identitárias, seguido de 20% dos alunos que disseram que é importante, pois dialoga com outros grupos fora da realidade deles.

	É interessante porque dialoga com outros grupos sociais fora da minha realidade	É Bom, Porque Me Possibilita Conviver Com Os Demais Grupos Sociais/Raciais	É Importante Porque Relaciona Com A Minha Historicidade E Com Minhas Características Identitárias
1º Enfermagem	10	30	2
2º Redes	9	15	14
3º Comércio	3	6	7
3º Informática	1	9	4
Total: %	20,90%	54,54%	24,54%

Dentro dessa perspectiva, a posição dos alunos em relação à cultura, em que 54% dos alunos destacaram a importância de refletir sobre essa questão e em relacionar com os próprios traços culturais, é interessante porque assim como 43% dos alunos destacaram que é importante destacar essas questões, pois amplia o conhecimento e a valorização dos traços culturais, eles incluindo-se nessas discussões, reflete a questão dos alunos em se mostrarem aptos a conhecer e a dialogar sobre essa relação e a ampliar a própria percepção dos alunos em compreender as próprias identidades dos alunos, sendo que 87% dos alunos consideraram o público da escola com traços de miscigenação, e pensando nesse panorama, os alunos deixam ressaltado que é interessante destacar, levando em conta a própria composição da escola.

Dos questionários dos estudantes, foi válido perceber que em linhas gerais os alunos se mostram interessados em refletir sobre as relações étnico-raciais e que por meio das áreas das humanidades essa discussão se faz, de que modo? Com que foco? São questionamentos interessantes serem feitos. Contudo, a partir das percepções dos alunos essas questões são de importância, e também, em relação à educação profissional os alunos se mostraram conscientes da formação profissional e dos meandros entre a educação regular integrada no ensino médio, em que se viam questão de diálogo entre os dois pólos.

Cabe destacar também, mediante a pesquisa, discutir sobre as relações étnico-raciais por parte dos alunos inclui pensar sobre o cotidiano, em que por os alunos ressaltarem de “brincadeiras” de cunho racista, e de que na escola, a partir da percepção deles haverem mais pardos, ficam os questionamentos: Até que ponto essa discussão é feita, para os identificarem como negros ou afro-descendentes? Como fica a critério da escola a discussão sobre as relações étnico-raciais em exteriorizar essas relações somente por conta da presença de Estudantes da Instituição Unilab, provenientes de países africanos? Como se caracteriza a questão da discussão referente à formação profissional e qualificação profissional em diálogo com a formação social por conta da escola? Enfim, dentre as questões colocadas, fica bem interessante refletir pela válida participação dos alunos pesquisados que contribuíram para uma série de questionamentos e análises.

3.3.2 Resultados da Pesquisa dos Docentes:

Seguindo na explanação dos resultados, agora com os docentes. Inicialmente, foi perguntado como os professores percebiam a composição da escola, e dos resultados coletados, foram apresentados os seguintes: 58% dos professores incluindo professores da base regular e professores da base técnica caracterizaram o público da escola como sendo bem desigual, 33% ressaltaram que não vêem diferença entre os alunos e 8% disseram que era igual os níveis sociais dos alunos.

	BEM DESIGUAL		TODOS OS MESMOS NÍVEIS SOCIAIS		NÃO VÊ DIFERENÇA NA COMPOSIÇÃO	
Professores da base comum	4	44%	1	11%	4	44%
Professores da base técnica	3	100%				
Total: %	58%		8%		33%	

Partindo da mesma linha de análise, foi perguntado aos professores como era caracterizado o público da escola, referente à cor, segundo o IBGE, e da mesma forma dos estudantes os

professores consideraram mais pardos, 58% dos professores pesquisados responderam. Diferentemente dos alunos, 25% dos professores pesquisados consideraram ter mais negros, sendo que 16% consideraram ter mais brancos.

	Mais Brancos	%	Mais Negros	%	Mais Pardos	%
Professores da base comum	1	8%	3	25%	5	4%
Professores da base técnica	1	33%			2	66%
Total: %	16%		25%		58%	

O interessante, é que 25% dos professores destacaram a presença de mais negros na composição da escola, enquanto que 0% dos alunos detectaram dessa maneira, e bem mais que isso. De igual modo enquanto 58% detectaram a presença de mais pardos, 87% dos alunos detectaram também a presença de mais pardos.

Dando segmento dos resultados, foi perguntado aos professores se a escola levava em consideração as questões apontadas pelos pressupostos da lei 10639/2003, e 41% dos professores consideraram que escola leva em conta sim por parte da iniciativa da direção ou coordenação, 33% relataram que levam sim em consideração e por meio de áreas ou disciplinas específicas, e 25% disseram que por iniciativa de professores ou grupo de professores, apresentando que a Escola está sim cumprindo com a abordagem e aplicação dos eixos previstos pela lei.

	Sim, por iniciativa da direção ou da coordenação	%	Sim, por iniciativa de áreas ou disciplinas específicas	%	Sim, por iniciativa de professores ou grupos de professores
Professores da base comum	3	33%	3	33%	3
Professores da base técnica	2	66%	1	33%	
Total: %	41%		33%		25%

Perguntados sobre como eles viam a questão de abordar sobre a história e cultura africanas e afro-brasileiras, levando em consideração o público da escola, em que 54% dos professores consideraram o público composto de mais pardos, detectou-se que 50% dos professores pesquisados responderam que era importante por conta da mistura de brancos, índios e negros, provenientes da formação do Brasil, 41% disseram que era importante para evitar o racismo, sendo que 8% disseram que era importante por conta da necessidade de conviver com diferenças de maneira mais ampla. Em que nesse enfoque o que evidenciou, foi à percepção dos professores na importância de tematizar os assuntos abordados pela lei.

	É importante porque é necessário para combater o racismo	%	É importante para entender a formação do Brasil como a mistura de brancos, índios e negros	%	É importante porque incentiva a convivência com as diferenças de forma mais ampla	%
Professores da base comum	4	44%	4	44%	1	11%
Professores da base técnica	1	33%	2	66%		
Total: %	41%		50%		8%	

Perguntados também sobre se já haviam abordado sobre as relações étnico-raciais, 41% dos professores disseram que já haviam relacionado sim, complementando com os assuntos das disciplinas, sendo que 33% disseram que abordaram em momentos específicos e 16% disseram que não abordaram porque não sabe como relacionar com as disciplinas, levando em consideração a área de ciências da natureza e linguagens e códigos, e 8.3% disseram que não sabiam como relacionar.

	Não porque não sei como relacionar	%	Sim em momentos específicos	%	Sim, complementarmente com os assuntos da disciplina	%	Não porque não relaciona com a disciplina	%
Professores da base comum	1	11%	3	33%	5	55%		
Professores da base técnica			1	33%			2	66%
Total: %	8.3%		33%		41%		16%	

Perguntados sobre se os alunos mostravam-se interessados sobre a discussão referente aos negros e sua contribuição na sociedade brasileira, 83% disseram que sim, porque consideravam importante, pois incentiva a convivência com as diferenças de maneira ampla, 16% responderam que eles acham importante para conhecer culturas e realidades distantes deles,

	Sim, porque importante porque incentiva a convivência com as diferenças de forma mais ampla	%	Sim, eles acham importante conhecer a realidade de outra cultura distante da deles	%
Professores da base comum	7	77%	2	22%
Professores da base técnica	3	100%		
Total: %	83%		16%	

O que é bom destacar, é que na pesquisa algumas respostas induziam que falar da contribuição negra ficou percebido de forma exterior, como se por conta da presença da Instituição Unilab, e Estudantes oriundos de países africanos, fosse o fato importante de refletir sobre essas questões, deixando entrever que despertar essa percepção entre os alunos, de se refletirem sobre suas próprias identidades era secundário, deixando implícito como se não houvesse negros ou afro-descendentes na escola.

Perguntados sobre em que momentos eram abordados sobre as relações étnico-raciais de maneira aprofundada, 58% dos professores disseram que frequentemente, evocando a questão da própria Instituição Unilab, como parte dessa reflexão e sobre a história de Redenção. 25% dos professores disseram que abordavam somente no dia da consciência negra, alguns, ressaltando que havia palestras e eventos e reflexões sobre a questão das relações étnico-raciais, e 16% disseram que eram abordados em outras datas.

	somente no dia da consciência negra	%	cotidianamente	%	Em outras datas	%
Professores da base comum	2	22%	6	66%	1	11%
Professores da base técnica	1	33%	1	33%	1	33%
Total: %	25%		58%		16%	

Perguntados sobre as dificuldades em relação à abordagem dos assuntos referente às relações étnico-raciais, 33% dos professores pesquisados disseram que sentiam dificuldades de acesso aos materiais didáticos e paradidáticos, sendo 8,3 % relatando que tinham dificuldades relacionadas às lacunas na formação inicial sendo que 33% disseram que não se aplicava esses, sendo os professores das áreas técnicas e os professores de ciências da natureza e linguagens e códigos.

	Lacunas na minha formação inicial	%	Dificuldade de acesso a materiais didáticos e paradidáticos	%	Organização do programa curricular não deixa espaço para tratar desses temas	%	Não se aplica	%	Dificuldade de acesso a formação continuada voltada para esses temas	%
Professores da base comum	1	11%	3	33%	2	22%	3	33%	3	33%
Professores da base técnica			1	33%	1	33%			1	33%
Total: %	8.3%		33%		25%		33%			

Seguindo na proposta da pesquisa, foi perguntado também sobre a educação profissional, em que como os professores pesquisados percebiam a junção do ensino regular integrado a educação profissional, em que 50% dos pesquisados ressaltaram a importância por conta que dá chances do aluno ingressar no ambiente profissional, 25% disseram que é importante no preparo do aluno no mercado de trabalho, e 16% dizendo que é importante para o aluno ingressar nos espaços públicos.

	É importante porque prepara o jovem para o mercado de trabalho	%	É importante porque dá chances ao jovem de ingressar no ambiente profissional	%	É interessante porque dá uma visão interdisciplinar ao jovem	%	É importante porque amplia a chance do jovem ingressar nos espaços públicos	%
Professores da base comum	3	33%	3	33%	1	11%	2	22%
Professores da base técnica			3	100%				
Total: %	25%		50%		8.3%		16%	

Em sequencia, foi colocado em como a escola coloca-se para as práticas objetivadas por a educação profissional, 50% dos professores disseram que todo o corpo docente adota as ações metodológicas para preparar o aluno no perfil que a escola coloca como o perfil de atuação

	Educadores específicos, que têm formação para a prática das disciplinas para a profissionalização do aluno		Nos encontros pedagógicos em que todos os professores utilizam de práticas para propiciar ao aluno o perfil desejado para o sistema social trabalhista		Todo o corpo docente adotando práticas metodológicas para o preparo técnico dos alunos e de um perfil que a escola esboça em sua atuação	
Professores da base comum	3	33%	3	33%	3	33%
Professores da base técnica					3	10%
Total: %	25%		25%		50%	

Perguntados sobre como os professores dialogam com as relações étnico-raciais na sala de aula, 58% disseram que conduziam a reflexão dos alunos nos assuntos pertinentes a pensar a questão das relações étnico-raciais, e 33% disseram que vão fazendo a relação entre as disciplinas e as relações étnico-raciais.

	Utilizo abordando elementos que propiciem a relação com a disciplina	%	Conduzo a reflexão dos alunos para analisar a questão sobre as relações étnico-raciais	%	Não se aplica a minha área	%
Professores da base comum	3	33%	5	55%	1	11%
Professores da base técnica	1	33%	2	66%		
Total: %	33%		58%		8.3%	

Foi também perguntado aos 12 professores participantes da pesquisa, sobre quais as implicações da escola integral ser integrada ao ensino profissional e 33% dos professores disseram que tem grandes implicações em preparar os alunos para o mercado de trabalho, também 33% dos professores responderam que era válido para construir nos alunos o perfil exigido pelo sistema de trabalho, também 33% disseram que é pertinente para ampliar as possibilidades de futuro e as habilitações profissionais.

	Preparar os discentes para o mercado de trabalho	%	Ampliar as possibilidades de futuro, em inserção no mercado de trabalho e habilitação profissional	%	Construir o perfil que o sistema de trabalho exige	%
Professores da base comum	3	33%	4	44%	2	22%
Professores da base técnica	1	33%			2	66%
Total: %	33%		33%		33%	

Por fim, foi perguntado aos professores se nas práticas da escola profissional, como era visto a questão da ação de prevenir exclusões sócio-raciais. 75% dos professores disseram que na própria questão da construção de o perfil igualitário de inserir os alunos no mercado trabalhista por meio dos estágios, e 33% disseram que era no intuito de ampliar a visão dos alunos priorizando as pluralidades sócio--raciais.

	Sim, na construção de um perfil igualitário de inserção no mercado de trabalho	%	Sim, na ampliação de uma visão que prioriza as pluralidades sociais/raciais	%
Professores da base comum	6	66%	3	33%
Professores da base técnica	3	100%		
Total: %	75%		25%	

E nessa perspectiva, os professores se mostraram interessados em relacionar os eixos do ensino regular e educação profissional, e levando em consideração que 25% dos professores ressaltaram importante possibilitar a aluno uma visão pluralizada dando ênfase as realidades sócio-raciais, nesse caso relacionando com o que os professores ressaltaram.

E desse modo, os professores se mostraram interessados em relacionar os eixos do ensino regular e educação profissional, e levando em consideração que 25% dos professores ressaltaram importante possibilitar a aluno uma visão pluralizada dando ênfase às realidades sócio-raciais, elenca com a perspectiva que 25% dos professores destacaram a presença de mais negros na escola, e 75% perceberam o público da escola com mais miscigenados, com isso levando em consideração esses resultados poderíamos explicitar essa necessidade de dialogar sobre esses dois pólos de pensar a educação, e levando em conta a própria composição da escola.

A partir dos resultados da pesquisa feita com os 12 professores, sendo 9 professores da base comum e 3 professores da área técnica, foi constatado que a Escola desempenha discussões que elencam sobre as relações étnico-raciais, também foi percebido que os professores tem um grande interesse na formação do que se propõe a educação profissional, tendo em vista a inserção dos alunos no mercado de trabalho e na boa qualificação condizente com o que percebem ser um perfil necessário. Também, foi percebido que os professores pesquisados têm um bom discernimento entre os dois eixos da educação regular, integrada à educação profissional, sendo que os mesmos expressaram que a discussão referente à formação profissional é importante dialogando com a sociedade. De todas as explicações sobre os resultados, o que também é interessante destacar é que se originam alguns questionamentos: até que ponto as questões relativas às relações étnico-raciais permitem os alunos permitirem-se inserir dentro das questões relativas à cultura negra, africana e afro-brasileira, levando em consideração o público da escola, em que de todos os resultados coletados por parte dos alunos o que se inferiu foi à questão da ausência da presença de mais negros, e diferentemente dos alunos, na perspectiva dos professores em ressaltar a presença de mais negros, em que 25% declaram os próprios alunos de 110 pesquisados, 2,72% se declarando pretos. Cabe salientar também que levando em consideração a composição do público sendo dos alunos e professores pesquisados 76% e 66% respectivamente de Redenção e o que percebeu que dentre as questões abordadas no momento da aplicação dos questionários que os alunos e professores viam-se intera-

gindo com a própria Instituição Unilab, e a inserção de outras pesquisas e programas como o Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência (Pibid), na escola em que se discutiam questões relativas o próprio intuito da Instituição e a integração internacional. Os alunos ao falarem sobre as relações étnico-raciais e a cultura negra, mostraram-se mais interessados em discutir sobre do que pensar a própria identidade nesse espaço, em que para os alunos ficou notória a importância da formação profissional para inseri-los no mercado de trabalho e preparando-os para dialogar com as diferenças culturais e daí o próprio diálogo com a comunidade do maciço de Baturité.

Foi de grande contribuição por parte dos professores e alunos em não hesitarem a participação na pesquisa e a disponibilidade de tempo para a efetivação da pesquisa, foi de grande êxito a participação e a aceptividade por parte do corpo docente e discente em compor grande parte na contribuição da pesquisa, sem esses não seria possível as importantes reflexões extraídas a partir dos resultados.

Conclusão

De todo o exposto, o que podemos refletir é que a educação profissional possui um amplo segmento a ser pensado, no sentido de preparar para o mercado de trabalho, de construir um perfil que se baseia na questão da qualificação profissional, e a educação brasileira nesse espaço se insere desde os processos históricos de maneira estratégica no tocante as posições político-sociais, em que os pioneiros da educação nova, de 1932 foram importantes nas relações de rupturas e proporem uma educação laica, universalizante, meritocrática. E a educação profissional também fundada também nos vieses de estratégias político-sociais, se insere de maneira destinada às classes mais populares na tentativa de preparação para os trabalhos manuais, inicialmente com as escolas dos artífices e aprendizes marinheiros, contribuindo para o desenvolvimento do país, também a questão da reforma Capanema, de 1942, e até a formulação da primeira LDB, em que a educação ganha também espaço, no momento da ditadura com a educação profissional compulsória no ensino médio dos 2º anos, seguido da 3º LDB, em que a educação profissional permanece autônoma do ensino médio. Com a lei 11.041/2008 a educação profissional passa a compor parte integrada no ensino regular, em tempo integral, daí, percebemos reflexões sobre a questão da profissionalização, da preparação para o mercado de trabalho e o desenvolvimentismo. Destacando essas posições da educação, mais precisamente a educação profissional, cabe salientar a presença de lutas e de vitórias de grupos que foram marginalizados e mantiveram-se excluídos, seja no início por parte das escravizações, seja atualmente por a falta de assistência social desde a formação da sociedade brasileira, em que mediante lutas dos movimentos negros, os estudos multiculturalistas e a discussão acadêmica em ressaltar sobre as discriminações e buscando ter espaços e vozes na sociedade, tivemos grandes avanços no que concerne a assistência e a valorização da contribuição negra e afro-descendente no Brasil, com o governo Lula, e as políticas públicas voltadas nesses intuitos, com a lei 10639/2003, entra-se outro grande desafio: abordar sobre a historicidade africana e afro-brasileira no âmbito escolar, desafio que ainda busca-se compreender e aplicar, sendo que esse desafio elenca refletir sobre as marcas arraigadas de conservadorismo e de resquícios de discriminações e de modelos que só realçam as desigualdades soci-

ais. E nessa parte, pensar sobre as funções da escola, e pensá-la segundo Bourdieu, em a escola ignorar as diferenças e conservar as desigualdades sociais de maneira a equalizar as diferenças culturais; pensar a escola enquanto um espaço de ela desempenhar intenções como um AIE, ressaltado por Althusser, e pensar o corpo como esse espaço de poder, segundo Foucault, nos permite problematizar em que escola, faz parte integrante da sociedade, e de suma importância estrategicamente nessas quebras de modelos hegemônicos. E a lei 10639/2003, trazendo a reflexão sobre as relações étnico-raciais atenta para a reflexão da sociedade com o intuito de pensar em romper com esses modelos hegemônicos e contra- hegemônicos.

Nesse enfoque, partindo do intuito inicial da pesquisa em analisar como a escola, mais especificamente a educação profissional, dialoga com as discussões sobre as relações étnico-raciais e as estratégias que as incorporam nesse espaço, ressaltamos que a escola, na abordagem com os 110 alunos pesquisados, adota os pressupostos relacionados aos intuítos da lei 10639/2003, e ainda dialoga apresentando a percepção dos alunos na questão do interesse em estudar sobre as amplas diferenças culturais expressas no Brasil. Os 12 professores pesquisados se mostraram articulados, no sentido de compreensão sobre a importância de discutir esses eixos com os alunos, e a percepção dos alunos em compreender sobre as relações étnico-raciais, e os professores em sua maioria relataram dificuldades em abordar sobre os assuntos por conta de materiais didáticos paradidáticos para tal abordagem. Contudo tanto da parte dos alunos quanto dos professores pesquisados ficou implícito sobre a questão da percepção de negros na escola, sendo que ambos em sua maioria percebiam e consideravam-se pardos, deixando ausente a percepção de ser negro nesse espaço, também por parte dos pesquisados, ficou implícito se a abordagem era de maneira exterior ou interiorizada, mormente a proposta da reflexão, sendo que ambos em alguns momentos deixaram inferir algumas percepções que conduziam conferir que a presença de estudantes africanos em Redenção era o motivo da reflexão e caso do diálogo entre a Instituição Unilab com a escola, se mostrara a importância de estudar sobre essas questões. No que concerne abordar a educação profissional, os alunos pesquisados mostraram-se bem certos da proposta da formação profissional em prepará-los para o mercado de trabalho, em dar-lhes os ensinamentos dos perfis necessários para os introduzirem no sistema de trabalho, para os professores pesquisados também era importante essa possibilidade, de proporcionar aos alunos os subsídios necessários para os inserirem no mercado de trabalho, sendo que tanto os professores e alunos pesquisados relataram ser importante discutir sobre as relações étnico-raciais e a educação profissional no intuito de permitir a visão pluralizada sobre as diferenças culturais no Brasil.

Por fim, a reflexão a partir das abordagens e historicidades da educação brasileira, e a educação profissional, e a partir dos resultados gerados por a pesquisa, nos dão mais questionamentos do que conclusões, tendo em vista que a abordagem sobre esses dois eixos impulsionam a mais discussões e problematizações, grosso modo que o ambiente escolar compõe um fator preponderante de formação da sociedade, e que a partir das intencionalidades e funções a esse incumbidas, constroem cidadãos que os conduzem a perceber como se inserem na sociedade e como os mesmos se posicionam referente a pensar sobre as diferenças e diversidades culturais presentes.

Cabe salientar, que Redenção e as reflexões oriundas da inserção da Instituição Unilab e as pesquisas provenientes, possibilitam a discussão e a transformação de antigas maneiras de pensar esse diálogo, e mais, refletir sobre as relações étnico-raciais tendo como espaço o diálogo da Unilab com a comunidade coloca-a como parte das possibilidades e de novas percepções para auxiliar nessa discussão. A educação profissional integrada ao ensino médio inserida em dois eixos, o ensino regular e nesse caso se insere as relações étnico-raciais, e a formação profissional, que nessa perspectiva se compreende a preparação do aluno para o mercado de trabalho, possui em suas premissas duas finalidades, que mediante a articulação são cambiantes, e possibilitam a reflexão de que a educação pode ser conduzida na forma de formatação para o mercado de trabalho e para a possibilidade de proporcionar o suporte aos alunos, a serem profissionais capacitados e conhecedores, como cidadãos de suas identidades, suas culturas e sua contribuição na sociedade, não simplesmente como peças de um sistema a serem conduzidas e manipuladas para se encaixarem dentro do que é proposto. Cabe-nos refletir sobre as possibilidades de descobrir identidades, e de contribuições dos negros e afro-descendentes na contribuição da sociedade brasileira, que para além de realces somente em um grupo social, o que se propõe é o reconhecimento e a quebra de modelos que só realçam as desigualdades sociais cabe-nos sim, propiciar a chance de percebemos essas questões, no tocante as relações étnico-raciais que compõem o Brasil.

Referências bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Trad. RAMOS, Joaquim José de Moura, Lisboa: PRESENÇA, 1980.

AZEVEDO, F *et al.* **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 70, 1960.

ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra. **A Política De Educação Profissional No Brasil E No Ceará: O Desafio Da Articulação Do Ensino Médio Com A Educação Profissional**. 2010. UECE/Brasil. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/40.pdf> Acesso em: 01 abr.2014.

BARROS, Rosiane Bento. **O ensino médio profissionalizante no Estado do Ceará: a empregabilidade vencendo a formação integral.**/ Rosiane Bento Barros. Universidade Estadual Do Ceará- Uece Faculdade De Educação, Ciências E Letras Do Sertão Central – FECLESC — Quixadá, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **A Escola Conservadora: As desigualdades frente à escola e à Cultura**. *Escritos de Educação*. Maria Alice Nogueira, Afrânio Catani (org.): Editora Vozes, 1998.

CANALI, Heloisa Helena Barbosa. **A trajetória da educação profissional no Brasil e os Desafios da construção de um ensino médio integrado à Educação profissional**. UFPA. Disponível em: http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete_old2/sites/default/files/CANALI,Heloisa.pdf Acesso em: 14 abr.2014.

CARDOSO, Maria Angélica. LARA, Ângela Mara de Barros. **Sobre as Funções Sociais da Escola**. IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia: PUCPR, 2009.

CAMURRA, Luciana. TERUYA, Teresa Kasuko. **ESCOLA PÚBLICA: MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA E O DIREITO À EDUCAÇÃO**. 1º Simpósio Nacional da Educação: Unioste- Cascavel-PR, Nov. 2008.

CEARÁ; SEDUC. **Educação Profissional**. Disponível em: <http://www.ceara.gov.br/governodoceara/projetos-estruturantes/ensino-mediointegrado>. Acesso em: 20/09/2014.

_____ ; IPECE. **Análise da Participação das Escolas Públicas Estaduais Cearenses no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): 2009-2011.** Informe nº 54 – Fevereiro. Fortaleza, 2013.

CORDEIRO, Valdete Jane. **Prática pedagógica no processo ensino-aprendizagem: um estudo descaso na escola profissionalizante SENAC/Concórdia, SC.** B. Téc.: a R. Educ. Prof. Rio de Janeiro: SENAC v. 36, n.3, set.dez. 2010.

DAMATTA, Roberto. “Notas sobre o racismo à brasileira”, Jessé Souza (org.) **Multiculturalismo e racismo. Uma comparação Brasil-Estados Unidos**, Brasília, ed. Paralelo 15, pp. 69-76. 1997.

DAMATTA, Roberto. 1936- **O que é o Brasil?/ Roberto DaMatta.** (Coleção Cidadania) Rio de Janeiro: ROCCO, 2004.

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. ISBN: 978-857783-136-4. MEC, SEB, DICEI: Brasília; 2013.

FLEURI, R. M. **Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais.** IN: LINHARES, C. F. *et al.* Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERNANDES, Florestan. 1920-1995. **O Negro no Mundo dos Brancos.** / Florestan Fernandes; Apresentação de Lilian Moritz Schwarcz- 2º Ed. São Paulo: Global, 2007.

Freyre, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**, Rio de Janeiro: Schimidt, 1933.

FONSECA, Marcus Vinicius. SANTANA, Patrícia Maria de Souza. JUNQUEIRA, Cristina Viana Veras e Eliane Botelho. **Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro.** São Paulo: Anped, Ação Educativa, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1987.

Garcia, Júlio César. **A reforma da educação profissional [manuscrito]: a dualidade assumida** / Júlio César Garcia. – Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2012.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez,

2006.

GUIMARÃES, Antonio Sergio A. **Democracia Racial: O Ideal, O pacto e o Mito**. Novos Estudos. CEBRAP, N° 61, Nov. 2001.

Governo do Estado do Ceará Africania e Cearensidade: Catálogo do Museu Histórico e Memorial da Liberdade. - Fortaleza: Instituto Olhar Aprendiz, 2011.

GONÇALVES, L. A. O. SILVA, P. B. G. **O Jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**.

Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GOMES, Nilma Lino. **A Questão Racial na Escola: Desafios Colocados pela Implementação da Lei 10.639/03**. In: Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas/ Antônio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (orgs.) 4ª Ed.-Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

_____. **Cultura Negra e Educação**. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação: Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago, N° 23, 2003.

_____ (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

IANNI, Octavio. "Multiculturalismo e Multiétnicidade na Formação do Brasil" In: **Pensamento Social no Brasil**./ Octavio Ianni. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

IBGE. Censo Demográfico 2010. Disponível em:

<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=230195&idtema=90&search=ceara|barr eira|censo-demografico-2010:-resultados-da-amostra-caracteristicas-da-populacao->

_____. Disponível em:

<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=230210&idtema=90&search=ceara|baturite|censo -demografico-2010:-resultados-da-amostra-caracteristicas-da-populacao->

_____. Disponível em:

<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=230015&idtema=90&search=ceara|acarape|censo -demografico-2010:-resultados-da-amostra-caracteristicas-da-populacao->

_____. Disponível em:

<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=231160&idtema=90&search=ceara|redencao|cen so-demografico-2010:-resultados-da-amostra-caracteristicas-da-populacao->

JESUS, Marcelo Siqueira de. **Estudantes Negros e Práticas Escolares de Matriz Africana**. In: Cadernos PENESB: Discussões Sobre O Negro na Contemporaneidade E suas Demandas. Jan. 2008/jun. 2010 janeiro/junho n.. Niterói: Cadernos Penesb, 10 jan. 2008/jun. 2010.

LOPES, A. C. R. **Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional**. In: MOREIRA, A.F.B. (Org.). Currículo: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999.

LOPES, Sawana Araújo. SANTOS, Miriam Espindula. **A Lei 10639/03 e o Cotidiano Escolar**. V.2, n1. João Pessoa: Cadernos Imbondeiro, 2012.

MACEDO, E. F. **Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais**. In: MOREIRA, A.F.B. (Org.). Currículo: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CENTENÁRIO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Histórico da Educação Profissional. Acesso em: 17/04/2014 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Reexame do Parecer CNE/CEB nº 15/2010, com orientações para que material utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista**. PARECER HOMOLOGADO Despacho do Ministro, Seção 1, Pág.28. 29/8/2011

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 22: Brasília, 21 de setembro de 2012.

MORAES, Maria Cândida. **O PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas**. Ano 16. N.70, abr./jun. Brasília: Em Aberto, 1996.

MUNANGA, Kabengele. **Educação e Diversidade Cultural**. In: Cadernos PENESB: Discussões Sobre O Negro na Contemporaneidade E suas Demandas. Jan. 2008/jun. 2010 janeiro/junho n.. Niterói: Cadernos Penesb, 10 jan. 2008/jun. 2010.

NEVES, Renato Afonso. **Propostas de atividades de matemática aplicadas ao contexto de um curso técnico profissionalizante**. 2014. 54 p Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional). Instituto de Ciências Exatas, Departamento de Matemática, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2014.

NEVES, Cleiton Ricardo. ALMEIDA, Amélia Cardoso. **A identidade do “outro” colonizado à luz das reflexões dos estudos pós-coloniais**. Programa de Pós- graduação em história da Universidade de Brasília (PPGH/UnB). ISSSN 2316-1191 n° 20. Jan-jul: Em tempos de Histórias. 2012.

Proposta de 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 – Lei 10.639/2003. **Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003**. Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura. Representação da UNESCO Brasil. Ministério da Educação, Nov. 2008.

Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. **Perspectivas da Educação Profissional técnica de nível médio**. Secretaria de educação Profissional e tecnológica do ministério da educação – setec/MEC: MODERNA. ISBN 978-85-16-06020-6. Brasília, 2012.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira**. 12^a. ed. – São Paulo: Cortês: Autores Associados, 1992.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 13.^a edição - Petrópolis: Vozes, 1991.

Schwarcz, Lília. “Questão Racial e Etnicidade”. In MICELI, Sérgio org. **O que ler na Ciência Social Brasileira** (1970 – 1995). Antropologia Vol. II, Sumaré e ANPOCS, São Paulo, pp. 267-326. 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

_____. **Escola e Democracia. 5 Polêmicas do nosso Tempo..** ISBN: 8585701234 ISBN-13: 9788585701239: Editora Autores Associados, 1997.

_____. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara. 32ª edição** – Campinas, Autores Associados, 2003.

_____. **O choque teórico da politecnia.** Trabalho, Educação e Saúde, 1(1): 131-152, 2003. http://www.diaadia.pr.gov.br/det/arquivos/File/SEMANAPEDAGOGICA/21_O-choque-teorico-da-politecnia-Saviani.pdf. Acessado em 22/03/2010.

_____. **O legado educacional do “longo século XX” brasileiro.** In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil/** Dermeval Saviani- 3. Ed. rev.- Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

Schwarcz, Lilia Moritz. **Racismo no Brasil.** //Lilia Moritz Schwarcz. 2º Ed. (Folha Explica) São Paulo: Publifolha, 2010.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ (SEDUC). *Ensino Médio e Educação Profissional.* 2008.

SILVA, Maria José Albuquerque Da. BRANDIM, Maria Rejane Lima. **Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural.** Diversa :: Ano I - nº 1 :: pp. 51-66 :: jan./jun. 2008.

SILVA, Ana Claudia Emídio. BERNADINO, Maria Cleide Rodrigues. **História e Cultura Afro-brasileira: Um olhar sobre a lei 10639/2003 nas bibliotecas escolares.** Bibl. Esc. em R., Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 1-16, 2014.

SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL DE BRASIL. **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.** OEI. Disponível em: http://www.oei.es/quipu/brasil/educ_profesional.pdf. Acesso em: 17. Abr. 14

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.** EDUCAÇÃO. N. 3 (63), p. 489-506, set./dez. Porto Alegre/RS 2007.

SILVA, ROSENILDA. **Companhia De Aprendizizes Marinheiros Do Piauí E A Sua Relação Com O Cotidiano Da Cidade De Parnaíba.** Universidade Federal do Piauí. GT 10. 2006 disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt10/GT10_2006_06.PDF acesso em: 14. Jul.2014

_____. **Companhia De Aprendizizes Marinheiros Da Província Do Piauí: História De Uma Instituição Educativa.** ANPUH – XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – João Pessoa, 2003. Disponível em: <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S22.615.pdf>. Acesso em: 11. Jul. 14

SOUZA, Francinne Calegari de. **Educação Profissional: História e Ensino de História.** Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

SOARES, Rosemary Dore. **A concepção socialista da educação e os atuais paradigmas da qualificação para o trabalho: notas introdutórias.** *Educação e Sociedade*, ano XVIII, n. 58, jul. 97, p. 146-147. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n58/18n58a05.pdf> > Acesso em 11 de jul. de 2014.

TAVARES, Francisco in: *Governo do Estado do Ceará Africana e Cearensidade: Catálogo do Museu Histórico e Memorial da Liberdade.* - Fortaleza: Instituto Olhar Aprendiz, 2011.

TEIXEIRA, Anísio S. **A Educação e a Crise Brasileira.** "Atualidades Pedagógicas" Educação Progressiva - Vol. 3. Educação para a Democracia - Vol. 57. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1956

TOBIAS, José Antônio. **História da educação brasileira.** São Paulo: Juriscredi, 1972.

VALENTE, A. L. **Educação e diversidade cultural: um desafio da atualidade.** São Paulo: Moderna, 1999.

Anexos

QUESTIONÁRIO dos Discentes – Escola Estadual de Educação Profissional Adolfo Ferreira de Sousa

QUAL O SEU MUNICÍPIO? _____ IDADE: _____

.QUAL SEU CURSO TÉCNICO: _____ . SÉRIE: _____

EGRESSO DE ESCOLA PUBLICA EGRESSO DE ESCOLA PARTICULAR

QUAL SEU SEXO: FEMININO MASCULINO

. QUAL SUA RELIGIÃO?

Católica Espírita Protestante, qual denominação: _____

Protestante Neopentecostal Umbanda Outra.

Nenhum. SE OUTRA, Qual: _____

. COMO VOCÊ SE CONSIDERA: Branco Preto Indígena Pardo

Outro.

1. VOCÊ PERCEBE ALGUM TRAÇO CULTURAL AFRO-BRASILEIRO E AFRICANO EM SUA VIVENCIA: SIM NÃO.

2. EM SUA CONCEPÇÃO, O PÚBLICO DA ESCOLA É COMPOSTO POR QUAIS GRUPOS ÉTNICOS:

Com Traços De Miscigenação Mais Brancos Mais Negros Não Consigo Identificar Isso

3. DESDE 2003, A LEGISLAÇÃO TRAZ EM POSIÇÃO, A OBRIGATORIEDADE DOS ENSINOS VINCULADOS A PLURALIDADES RACIAIS E COM CUNHO A EVITAR A DISCRIMINAÇÃO. VOCÊ JÁ ESTUDOU SOBRE ESSAS QUESTÕES:

Sim, Em Datas Específicas, Em Estudos De História

Cotidianamente Nas Disciplinas Relacionadas À Área De Humanidades Em Todas As Áreas

4. COMO VOCÊ PERCEBE O TRATAMENTO DADO SOBRE A QUESTÃO DA DIVERSIDADE ETNICO-RACIAL NO AMBITO ESCOLAR?

É Interessante, Porque Podemos Conhecer Mais Sobre Outras Culturas Diferentes Da Nossa;

É Importante Porque Amplia Nosso Conhecimento E Valorização De Nossos Traços Culturais;

É Desproporcional na Educação Profissional, Pois Desvia Nossas Atenções Para Outras Áreas Que Não São Tão Importantes Quanto o Que É Proposto pela Escola Profissional;

Sim, Pois Proporciona A Reflexão Sobre A Contribuição Afro-Brasileira E Africana, No Espaço Social, E Dialoga Com A Realidade

Não Consigo Relacionar Com isso a Nossa Realidade Social.

5. VOCÊ JÁ SOFREU, OU SOFRE ALGUM TIPO DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL,

SIM NÃO,

6. VOCÊ PERCEBE ALGUM TIPO DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL ENTRE OS ESTUDANTES PRÓXIMOS A VOCÊ, SIM NÃO,

PERCEBER A ESCOLA ABORDAR SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. SIM NÃO.

7. EM QUE MOMENTOS A ESCOLA PROFISSIONAL ABORDA A QUESTÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS?

EM DATAS ESPECÍFICAS; EM TEMAS RELACIONADOS À DISCIPLINA; SEMPRE, RELACIONANDO COM AS DISCIPLINAS.

8. EM QUE ÁREAS:

só história; em áreas das humanidades; em todas as áreas por meio da interdisciplinaridade; em todas as áreas, mas de maneira secundária em nenhuma área.

9. SOBRE O VIES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, A LEI Nº 9.394/96 (LDB), ALTERADA PELA LEI Nº 11.741/2008, QUE INTRODUZ O ENSINO TÉCNICO AO ENSINO MÉDIO, VOCÊ ACHA QUE A ESCOLA CONSEGUE RELACIONAR DE MANEIRA SATISFATÓRIA O ENSINO TÉCNICO E O TRATAMENTO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL?

Sim, Pois A Escola Dialoga No Ensino Médio E No Ensino Técnico;

Sim, pois possibilita uma visão pluralizada, do técnico e do social, do diferente a realidade social.

Não, Porque Focaliza Mais Sobre A Questão Da Profissionalização;

Não, pois é bastante distinto do que se propõe ser estudado na escola profissional.

10. POR QUE VOCÊ ESCOLHEU A ESCOLA QUE TEM ENSINO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO REGULAR E INTEGRAL:

Pois prepara para o mercado de trabalho;

Pois amplia as possibilidades de futuro, em inserção no mercado de trabalho e habilitação profissional

- Pois constrói o perfil que o sistema de trabalho exige;
- Pois insere a reflexão de mundo, o conhecimento das áreas regulares, vinculados a formação de profissionalização condizente ao mercado de trabalho.
- Pois é uma boa formação para depois ir para uma Universidade

11. VOCÊ PERCEBE NAS PRÁTICAS ADOTADAS PELO ENSINO PROFISSIONAL, O COMBATE AS EXCLUSÕES SOCIAIS-RACIAIS?

- sim, na construção de um perfil igualitário de inserção no mercado de trabalho;
- não, pois o importante é questões de cunho técnico e de sucesso nas provas externas (ex. Spaece, Enem)
- sim, na ampliação de uma visão que prioriza as pluralidades sociais/raciais.

12. VOCÊ COMO FUTURO PROFISSIONAL, ACHA INTERESSANTE PERCEBER QUESTÕES SOBRE A HISTORICIDADE AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO QUE CONDIZ A SOCIEDADE?(É interessante porque dialoga com outros grupos sociais fora da minha realidade; (É Bom, Porque Me Possibilita Conviver Com Os Demais Grupos Sociais/Raciais; (É Importante Porque Relaciona Com A Minha Historicidade E Com Minhas Características Identitárias.

**QUESTIONÁRIO DOS EDUCADORES –
Escola Estadual de Educação Profissional Adolfo Ferreira de Sousa**

QUAL O SEU MUNICÍPIO? _____ IDADE: _____

.QUAL SUA ÁREA TEMÁTICA DE ENSINO: _____

TEMPO DE ATIVIDADE DOCENTE _____

Disciplinas que já lecionou: _____

QUAL SEU SEXO: FEMININO () MASCULINO ()

. QUAL SUA RELIGIÃO?

() Católica () Espírita () Protestante: Qual denominação: _____ () Umbanda () Outra.

() Nenhum. SE OUTRA, Qual: _____

. COMO VC SE CLASSIFICA NO SENSO DO IBGE: () Branco () Preto () Indígena () Pardo () () Outro.

Como você se considera: Resposta aberta: _____

1. NO QUE CONCERNE A ESCOLA, COMO VOCÊ PERCEBE A COMPOSIÇÃO DO PÚBLICO DA ESCOLA:

* EM TERMOS DE CLASSE SOCIAL:

BEM DESIGUAL TODOS OS MESMOS NÍVEIS SOCIAIS NÃO VÊ DIFERENÇA NA COMPOSIÇÃO.

*EM TERMOS DE COR:

TODOS IGUAIS MAIS BRANCOS MAIS NEGROS MAIS PARDOS NUNCA PERCEBEU ISSO.

2. DESDE 2003, A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA EXIGE QUE A ESCOLA ABORDE QUESTÕES RELATIVAS AO RACISMO E A DIFERENÇAS CULTURAIS E SOCIAIS NA POPULAÇÃO BRASILEIRA, SENDO ASSIM, O PLANO DA ESCOLA LEVA ESSAS QUESTÕES EM CONSIDERAÇÃO?

o planejamento não leva em conta essa demanda não conheço nenhuma iniciativa nesse sentido na escola sim, por iniciativa da direção ou da coordenação sim, por iniciativa de áreas ou disciplinas específicas sim, por iniciativa de professores ou grupos de professores

3. COMO VOCÊ AVALIA A NECESSIDADE, IMPOSTA PELA LEI 10.639/2003, DE TEMATIZAR A HISTÓRIA E A CULTURA DA ÁFRICA E DOS AFRO-BRASILEIROS NA SUA ESCOLA, LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO O PERFIL DE SEUS ALUNOS?

- é importante porque é necessário para combater o racismo
- é importante para recuperar a identidade negra dos alunos ou de parte deles
- é importante para entender a formação do Brasil como a mistura de brancos, índios e negros
- é importante porque incentiva a convivência com as diferenças de forma mais ampla
- seria mais interessante discutir a história e a cultura indígena
- não se aplica aqui ou em outras regiões onde não há negros
- é uma realidade distante e pouco significativa para o perfil dos meus alunos
- é um tema pouco importante diante de outros conteúdos que precisam ser melhor trabalhados
- é prejudicial porque cria diferenças raciais onde elas não existiam antes
- é prejudicial porque incentiva práticas condenáveis por motivos religiosos

4. EM SUA ÁREA TEMÁTICA, VOCÊ JÁ RELACIONOU A HISTORICIDADE/CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA COM OS ASSUNTOS DA DISCIPLINA QUE VOCÊ MINISTRA:

não porque não se relaciona com o assunto da disciplina, não, porque os alunos não se mostram interessados; não, porque não sei como relacionar; sim em momentos específicos sim, complementarmente com os assuntos da disciplina

5. VOCÊ PERCEBE ALGUM INTERESSE DOS ALUNOS EM CONHECER MAIS SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A CONTRIBUIÇÃO DOS NEGROS NA FORMAÇÃO BRASILEIRA?

- não, eles acham distante da realidade deles;
- não, eles tem mais o interesse no ensino técnico;
- sim, eles acham interessante porque os ajuda a conhecer o movimento negro
- é importante porque incentiva a convivência com as diferenças de forma mais ampla
- sim, eles acham importante conhecer a realidade de outra cultura distante da deles;

6. QUAIS OS MOMENTOS, QUE A ESCOLA DISPONIBILIZA PARA ABORDAR AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM FORMA MAIS AMPLA NO ESPAÇO ESCOLAR:

- a escola não disponibiliza momentos para tal abordagem
- somente no dia da consciência negra,
- cotidianamente.

Em outras datas.

7. QUAIS SÃO AS PRINCIPAIS DIFICULDADES ENCONTRADAS PARA TRABALHAR ESSAS QUESTÕES?

lacunas na minha formação inicial dificuldade de acesso a formação continuada voltada para esses temas dificuldade de acesso a materiais didáticos e paradidáticos falta de orientação ou incentivo por parte da direção e da coordenação da escola organização do programa curricular não deixa espaço para tratar desses temas desinteresse dos demais professores desinteresse dos alunos resistências por parte dos alunos e suas famílias

não se aplica

8. SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, A LEI Nº 9.394/96 (LDB), ALTERADA PELA LEI Nº 11.741/2008, QUE INTRODUZ O ENSINO TÉCNICO AO ENSINO MÉDIO, QUAL SUA VISÃO SOBRE A JUNÇÃO DOS DOIS ENSINOS:

é importante porque prepara o jovem para o mercado de trabalho

é importante porque dá chances ao jovem de ingressar no ambiente profissional

é interessante porque dá uma visão interdisciplinar ao jovem

é importante porque amplia a chance do jovem ingressar nos espaços públicos.

é importante porque ocupa o jovem durante os dois turnos

9. NO QUE CONCERNE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, COMO A ESCOLA SE POSICIONA NAS PRÁTICAS ADOTADAS OBJETIVADAS PELA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL?

disciplinas que priorizam a formação do aluno em se profissionalizar;

educadores específicos, que têm formação para a prática das disciplinas para a profissionalização do aluno;

nos encontros pedagógicos em que todos os professores utilizam de práticas para propiciar ao aluno o perfil desejado para o sistema social trabalhista;

todo o corpo docente adotando práticas metodológicas para o preparo técnico dos alunos e de um perfil que a escola esboça em sua atuação.

10. EM SUA ÁREA TEMÁTICA, VOCÊ CONSEGUE ABORDAR AS RELAÇÕES ETNICO-RACIAIS EM FORMA MAIS AMPLA NO ESPAÇO ESCOLAR:

não se aplica a minha área não vejo como relacionar a historicidade/cultura afro-brasileira utilizo abordando elementos que propiciem a relação com a disciplina conduzo a reflexão dos alunos para analisar a questão sobre as relações étnico-raciais.

11. EM SUA CONCEPÇÃO, QUAIS AS IMPLICAÇÕES DA ESCOLA SER VINCULADA AO ENSINO TÉCNICO:

preparar os discentes para o mercado de trabalho;

ampliar as possibilidades de futuro, em inserção no mercado de trabalho e habilitação profissional

construir o perfil que o sistema de trabalho exige;

inserir a reflexão de mundo, o conhecimento das áreas regulares, vinculados a formação de profissionalização condizente ao mercado de trabalho.

12. VOCÊ PERCEBE NAS PRÁTICAS ADOTADAS PELA ESCOLA PROFISSIONALIZANTE, O COMBATE AS EXCLUSÕES SOCIAIS-RACIAIS?

sim, na construção de um perfil igualitário de inserção no mercado de trabalho; não, pois o importante é questões de cunho técnico e de sucesso nas provas externas