UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

JULIANA DE SOUZA RAMOS

A BUSCA POR EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NA CIDADE DE DIADEMA:
reflexões, experiências, caminhos e possibilidades

ARARAQUARA – SP

2022

JULIANA DE SOUZA RAMOS

A BUSCA POR EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NA CIDADE DE DIADEMA:
reflexões, experiências, caminhos e possibilidades

Tese de Doutorado, apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Ciências Sociais da Faculdade de
Ciências e Letras – Unesp/Araraquara,
Como requisito para obtenção do título de
Doutora em Ciências Sociais

Linha de pesquisa: Diversidade,
Identidade e Direitos

Orientador: Prof. Dr. Dagoberto José Fonseca

ARARAQUARA – SP
2022

R175b

Ramos, Juliana Souza

A busca por Educação Emancipatória na Cidade de Diadema : reflexões, experiências, caminhos e possibilidades / Juliana Souza Ramos. -- Araraquara, 2022

150 p. : tabs., fotos, mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Dagoberto José Fonseca

1. Representação. 2. Identidade. 3. Educação. 4. Emancipação. 5. Preconceito. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

JULIANA DE SOUZA RAMOS

A BUSCA POR EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NA CIDADE DE DIADEMA:
reflexões, experiências, caminhos e possibilidades

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Ciências Sociais

Linha de pesquisa: Diversidade, Identidade e Direitos

Orientador: Prof. Dr. Dagoberto José Fonseca

Data da defesa: 31/10/2022

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Dagoberto José Fonseca (FCL-AR-UNESP)

Membro Titular: Profa. Dra. Eva Aparecida da Silva (FCL-AR-UNESP)

Membro Titular: Profa. Dra. Claudete de Sousa Nogueira (FCL-AR-UNESP)

Membro Titular: Profa. Dra. Tatiane Pereira de Souza (UFRRJ)

Membro Titular: Profa. Dra. Ayni Estevão de Araújo (SME-SP)

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico esta tese as alunas, alunes, alunos, ex-alunas, ex-alunes e ex-alunos da Etec JK.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família pelo apoio, paciência e amor.

Aos colegas de sala, docentes e demais funcionários da FCLAR.

Ao Programa de Qualificação UNESP/Centro Paula Souza.

Ao orientador Dagoberto José Fonseca e a família constituída por suas orientandas, orientandes e orientandos com que tive a honra de compartilhar tempo e saberes.

Em especial, agradeço as funcionárias, funcionários, professoras, professores, alunas, alunes, alunos, ex-alunas, ex-alunes e ex-alunos que me permitiram viver, aprender e buscar construir possibilidades para uma educação emancipatória.

Muito obrigada

“A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade”

(HOOKS, bell 2017)

RESUMO

O objeto deste estudo é a análise das identidades e representações sociais, no Ensino Médio regular e técnico, para a formação de identidades étnicas e de gênero no espaço escolar, identificando suas possibilidades emancipatórias, a partir da observação participante, análise de documentos, questionários e entrevistas sobre aplicação, acompanhamento e consequências de ações pedagógicas realizadas em quatro escolas que compõem uma mesma administração escolar, localizadas nos municípios de Diadema, São Paulo e São Bernardo do Campo, no estado de São Paulo, no período de 2008 a 2022. O estudo analisa questões relacionadas às principais demandas discentes quanto às condições de empregabilidade, acesso à universidade, racismo, misoginia, homofobia, transfobia, tendo em vista projetar as possibilidades para as mudanças efetivas de intervenção no universo de formação escolar, assim como contribuir para o debate teórico que versa sobre tais questões.

Palavras-chave: representação; identidade; educação; emancipação; gênero; racismo.

ABSTRACT

The object of this study is the analysis of identities and social representations, in regular and technical high school environment, so that ethnic and gender identities can be formed in a learning environment, identifying possibilities of emancipation through participant observation and analysis gathered from documents, questionnaires and interviews, about applications, monitoring and consequences of pedagogical actions carried out in four schools that share the same administration, located in the cities of Diadema, São Paulo and São Bernardo do Campo, in the state of São Paulo, during the period from 2008 to 2022. This study analyzes issues related to the main needs of students, from employability conditions, access to university, racism, misogyny, homophobia and transphobia, aiming to project possibilities of effective change in the universe of school education, thus contributing to the theoretical debates surrounding these issues.

Keywords: representation; identity; education; emancipation; gender; racism.

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Entrevista on-line na aula de LIC 51

Fotos 2 - Entrada principal: Etec Juscelino Kubitschek de Oliveira 52

Fotos 3 - Projeto Monitoria – Monitoria de Filosofia 53

Foto 4 – Sala de Educação Física (externa) 56

Foto 5 - Sala de Educação Física (interna) 57

Foto 6 – Jogos Interclasses (quadra pública) 57

Foto 7 – Laboratório de Informática 58

Foto 8 – Festival de Bandas 63

Foto 9 e 9.1 – Festival Cultural 64

Fotos 10 a 10.5 – Semana Paulo Freire 65

Fotos 11 a 11.4 – Feira Cultural e Feira de Estudos Avançados 69

Fotos 11.5 a 11.10 – Feira de TCC 71

Foto 11.11 – Feira de Comércio Internacional 73

Foto 12 – Aviso bate-papo sobre Saúde Menta. 83

Foto 13 – Memes: Tipos de Estado (Sociologia) 89

Foto 14 - Análise de texto Fanon: redação e Foto relacionada 90

Foto 15 – Pesquisa de Pré-requisitos: Desinformação 93

Foto 16 – Produção e análise de Fake-News 93

Fotos 17 a 17.2 – Mapas conceituais 94

Foto 18 - Análise de texto Lélia Gonzalez 96

Fotos 19 e 19.1 – Trabalho Final de LIC (2021) 96

Foto 20 – Conceitos Principais por tema pesquisado 97

Foto 21 – Pensadores e Referências pesquisadas 98

Foto 22 - Indicações de filmes, séries, livros e músicas 99

Foto 23 – Canal na plataforma Microsoft Teams (2022) 100

Foto 24 – Grupo de pesquisa com o tema Preconceito e LGBTQIAP+. 101

Foto 24.1 - Dinâmica no simpósio com o grupo do tema Impactos Ambientais 102

Foto 25 – Galeria Virtual: Semana Paulo Freire (2020) 116

Fotos 26 e 26.1 – Puffs construídos pelos alunos e Coordenação Pedagógica 117

Foto 27 – Primeira roda de conversa TCC: sede e extensão 121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Vacinação 143
Gráfico 2 – Diagnóstico Covid-19 143
Gráfico 3 – Familiar com Covid-19 144
Gráfico 4 – Falecimentos de familiares Covid-19 144
Gráfico 5 – Grau de parentesco familiar falecidos Covid-19 144
Gráfico 6 – Desemprego residência 145
Gráfico 7 – Sentimentos período de aulas remotas 145
Gráfico 8 – Situações problema na Etec JK: docentes 146
Gráfico 9 – Pontos fortes na Etec JK: docentes 147
Gráfico 10 – Titulações dos docentes da Etec JK 147
Gráfico 11 - Situações problema na Etec JK: discentes 148
Gráfico 12 - Pontos fortes na Etec JK: discentes 149
Gráfico 13 – Sugestões para atividades e palestras no período de aulas remotas 149
Gráfico 14 – Pesquisas desenvolvidas (realizado pelos discentes em 2021**)** 99

LISTA DE MAPA

Mapa 1 – Cidade de Diadema 42

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Etnia autodeclarada dos discentes da Etec JK (2013 e 2022) 54

Tabela 2 - Discentes Autodeclarados Negros da Etec JK (2013 e 2022) 55

Tabela 3 – Sexo autodeclarado dos discentes da Etec JK (2013 e 2022) 56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CPS – Centro Paula Souza

ETEC – Escola Técnica Estadual

ETIM - Ensino Técnico Integrado ao Médio

Mtec - Novotec Integrado

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

ECO – Ética e Cidadania Organizacional

LIC – Laboratório de Investigação Científica

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SUMÁRIO

Introdução 15

Metodologia 18

CAPÍTULO I 27

1.2 O Ensino Médio público no Estado de São Paulo 31

1.2 Reflexões sobre a crise do Ensino Médio no Brasil 37

1.3 Nova BNCC: histórico, desafios e possibilidades emancipatórias 39

CAPÍTULO 2 41

Diadema, Educação, Movimentos Sociais e Etec JK 41

2.1 Diadema 41

2.2 Etec JK 51

2.3 Corpo Docente e Gestão 59

2.4 Projetos e Atividades 62

2.5 Entre o currículo oficial e práticas pedagógicas emancipatórias 75

2.6 Ensino Médio Itinerário Formativo em Linguagens, Ciências Humanas e Sociais 76

2.7 Etec JK e a Pandemia em 2020 e 2021 79

2.8 Desenvolvimento e atividades dos componentes: História, Sociologia e Laboratório de Investigação Científica em Linguagens, Ciências Humanas e Sociais 86

2.8.2 História 88

2.8.2 Sociologia 89

2.8.3 Laboratório de Investigação Científica (LIC) 91

CAPÍTULO 3 103

Teorias e Possibilidades Emancipatórias 103

3.1 A questão do negro e do Racismo no Brasil 103

3.1.1 Movimento Negro Educador 110

3.2 Contribuições e Diálogos: Decolonialidade a partir da América Latina 113

3.3 Refletindo, aplicando, avaliando e reelaborando práticas de ensino-aprendizagem 115

3.4 Alguns resultados qualitativos e quantitativos 119

Considerações Finais 122

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 124
Anexo A - Tabela 138
Anexo B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS..... 142
Anexos C - Gráficos 143

Introdução

A análise das representações sociais e o papel da educação no Ensino Médio regular e técnico, tendo em vista a emancipação discente, bem como a constituição de identidade étnica e de gênero no espaço escolar, apresentou como principais pontos a serem pautados: desenvolvimento, conquistas, permanências, retrocessos e perspectivas.

A partir da observação participante, no período que se estendeu de 2008 a 2022, uma vez que a pesquisadora, mulher cisgênero parda, lecionou nas escolas pesquisadas nesse período. Durante os anos de 2011-2013 e 2015-2017 assumiu a coordenação do curso do Ensino Médio, com 09 turmas, 40 alunos cada. No segundo semestre de 2019, foi aprovada para o curso de Doutorado pelo convênio Centro Paula Souza/UNESP, entre os anos de 2020-2022 assumiu a Coordenação Pedagógica (09 cursos, 44 turmas, manhã, tarde e noite) em todos os anos continuou em sala de aula, e assim foi desenvolvendo e aplicando como professora e gestora, mudanças e projetos que dialogam com a proposta de uma Educação Emancipatória. De tal modo que a pesquisa foi se transformando em uma pesquisa intervenção e uma Pesquisa-Ação (Thiollent, 2011).

> (...) enquanto estratégia de conhecimento e metodologia de investigação possui caráter coletivo do processo de investigação e utiliza-se de técnicas de seminário, de entrevistas coletivas e de reuniões de discussão para identificação do problema central e levantamento das possíveis soluções. Reconhece-se também como central na metodologia da pesquisa-ação o papel ativo dos sujeitos, tanto participante quanto pesquisadores, tendo, portanto, caráter intervencionista. (PICHETH, S. F., CASSANDRE, M. P., & THIOLLENT, M. J. M. , 2016, p. 10)

Ou seja, a partir de uma base empírica, buscando soluções para questões coletivas, escutando os discentes e a comunidade escolar, a partir de uma visão crítica e emancipatória.

A escolha por esse tipo de pesquisa-ação, buscando intervir na realidade da escola também dialoga com a afinidade política da região e a afetividade desenvolvida pela pesquisadora durante os 14 anos trabalhando nessa escola e em suas extensões.

Durante esses período de observação-trabalho-reflexão-intervenção, o caminho da tese foi se desenhando, e as “pequenas” transformações em uma aula, passando para uma turma, depois um curso, mais adiante chegando em toda a escola sede e por fim abraçando também as extensões aconteceu de maneira orgânica com relação as ações relacionadas à aprendizagem e a acolhida dos alunos, uma vez que projetos como “Semana Paulo Freire”, “Monitoria” e “Busca Ativa” foram realizadas em todas as unidades envolvidas com a Etec JK, e desde 2020 os professores passaram a ter capacitações internas, criadas pela Coordenação Pedagógica, alguns dos temas trabalhados em todas as unidades: Alunos Neurodivergentes e Metodologias Ativas para a realidade da Etec JK.

A pesquisa contou com a análise de documentos, questionários e entrevistas com ex-alunos, discentes, docentes e funcionários escolares, sendo esses últimos envolvidos, de algum modo, com os discentes no processo educacional observado. A partir da análise do conteúdo e do discurso segundo Bardin (2011).

Observamos que existem “misérias ocultas”, conexões sobre as identidades e uma grande necessidade de ter na escola, para além de um espaço escolar, um lugar para troca, acolhida e reflexões sobre as relações sociais, vínculos e situações externas ao ambiente escolar. Um lugar para refletir por exemplo, “quem sou eu?”, “qual minha etnia, gênero, sexualidade?”, “Se sou negro, como lidar com uma sociedade racista?”, “Se sou gay, como viver em uma sociedade homofóbica?”. Como se enxergam? Essas questões os “desanimam?” Quais são as perspectivas para o futuro?

No período entre 2012 e 2022 foi possível perceber mudanças, tanto nas questões relacionadas à gênero, classe e etnia, quanto nas questões geracionais, que seriam segundo um dos primeiros estudiosos europeus sobre gerações, Karl Mannheim (1982), definidas a partir de similaridades de situações em um mesmo tempo histórico, membros de uma mesma geração seriam pessoas que compartilham o mesmo grupo etário e a mesma dimensão histórica do processo social. Contudo, no século XXI, percebemos que a categoria “juventude”, objeto principal desse estudo, vêm recebendo ênfases em diferentes dimensões.

Weller (2007) considera que os jovens teriam uma função social, ou seja, eles seriam os agentes responsáveis por grande parte da revitalização da própria vida social e cultural, pelo fato de serem “seres ainda em formação”, estariam mais abertos à

mudança e mais dispostos ao risco. Nesse sentido, sua importância para os processos de mudança social é quase que "autoexplicativa". Assim, a contribuição dos jovens para a cultura contemporânea não se circunscreveria apenas a respostas ou reações a um determinado contexto cultural posto, como enfatizaram os pesquisadores da University of Birmingham em 1950. Para ela os jovens criam "cultura" no sentido de se apropriarem de formas inovadoras e inusitadas a questões contemporâneas, eles também elaboram de forma diferenciada as potencialidades e os recursos que lhes apresentam (BARBOSA e VELOSO, 2012).

Deste modo, dentro de uma mesma geração podemos situar experiências específicas, modos característicos de pensamentos, ações e comportamentos definidos pelos contextos históricos, sociais e culturais em que estão situados. Assim, Mannheim (1982) afirma que a mera contemporaneidade cronológica não pode, por si mesma, produzir uma situação de geração totalitária e real. Somente quando vinculados a uma região geográfica, histórica e cultural comum, é que as pessoas viverão uma similaridade de situação e estarão, por isso, vinculados a uma geração (MANNHEIM, 1982). E justamente pela dificuldade de se conceituar o que é juventude, que os escritos sociológicos brasileiros vêm empregando com certa frequência a expressão "juventudes" (NOVAES e VANNUCHI, 2004; CARRANO, 2000; CASTRO e ABRAMORAY, 2002; ABRAMO e BRANCO, 2005), de forma a acentuar que ao se tratar de jovens, devemos reconhecer que estamos falando de uma realidade plural e multifacetada, precisamente porque os jovens, assim como outros sujeitos sociais, sempre se definem por múltiplas dimensões, tais como as de gênero, grupo étnico, cor de pele local de moradia, cotidianos e projetos de futuro, entre outros.

De modo a complementar uma ideia de geração, as observações de Fortes (1984), salientam que o uso de Idades Cronológicas é uma realidade nas sociedades ocidentais, o que acaba por atribuir certos status as gerações a partir de exigências de leis que determinam os direitos e deveres do cidadão, ou seja, a Idade Cronológica, que se torna elemento simbólico e extremamente econômico. Neste sentido, a Idade Cronológica acaba somente tendo relevância dentro de um quadro político-jurídico, ganhando precedência sobre as relações familiares e de parentesco, estabelecendo certos padrões na infância, adolescência, idade adulta e velhice. Essa padronização tem na economia sua base, uma vez que de unidade doméstica passou para categoria de análise do mercado de trabalho.

Para este estudo, é importante situar as várias transformações pelas quais a educação escolar, o seu espaço, seu público e suas articulações, sofreram durante o século XX na grande São Paulo. Transformações estas advindas da proletarização das atividades agrárias e sua mudança para o meio urbano, que teve como marco o Estatuto do Trabalhador Rural em 1963[1], de graves consequências, uma vez que para não arcar com indenizações por tempo de serviço e estabilidade após dez anos, os grandes produtores rurais optam por contratar trabalhadores temporários, isentos de direitos. Este fato promoveu o deslocamento de muitas famílias que passaram a se instalar nas áreas periféricas dos municípios da Grande São Paulo.

Muitas destas famílias vão formar os primeiros núcleos de moradores da cidade de Diadema, unindo-se há esses no final da década de 1960 um grande número de migrantes nordestinos, que tinham como objetivo, o trabalho nas empresas montadoras e outras indústrias do ABC Paulista e na cidade de São Paulo.

Este processo de proletarização desenvolveu o desenraizamento de muitas famílias, a desarticulação social no trabalho agrário e passou a gerar novas formas de lutas, resistências e conquistas no trabalho urbano-industrial, gerando a atomização de famílias. Neste contexto se estabelece a distinção entre parentes afins e consanguíneos em meio a relações sociais monetarizadas. Essas relações criaram espaço para mudanças na organização familiar, na qual a mulher proletária começa a decidir sobre o próprio trabalho. Neste cenário, tarefas antes no campo e na indústria reconhecidas como masculinas vão se tornando também femininas.

Metodologia

A pesquisa investiga como o processo de construção, reconhecimento e pertencimento identitário, se reflete nas representações e representatividades étnicas e de gênero na educação escolar de forma interseccional, assim como no seu processo emancipatório. Para tanto, dialoga com o estudo de Akotirene (2019), no qual a Assistente Social e doutoranda (UFBA) Carla Akotirene, compreende a interseccionalidade como um "sistema de opressão interligado" que circunda a vida de mulheres negras no encontro de "avenidas identitárias", indo ao encontro dos escritos das pesquisadoras e professoras Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2019, 2021),

[1] LEI Nº 4.214 de 02 de Março de 1963, revogada pela LEI Nº 5.889, de 08 de Junho de 1973.

perceberam que “A interseccionalidade é sobre a identidade da qual participa o racismo interceptado por outras estruturas” (AKOTIRENE, 2019, p. 48). Assim, o conceito sugere que etnia traga subsídios de classe-gênero e esteja em um patamar de igualdade analítica (AKOTIRENE, 2019, p. 36), utilizando a interseccionalidade como uma espécie de prisma, de forma a analisar de modo imbricado às opressões estruturais, uma vez que não seriam simplesmente somadas, já que são indissociáveis.

Uma das escolhas dessa pesquisa está em fundamentar suas análises nos pensamentos teórico-práticos do Feminismo Negro. Segundo a pesquisadora Winnie Bueno (2019), a partir do pensamento feminista negro é possível promover mudanças paradigmáticas no que abarca as análises sobre injustiças sociais, principalmente ao destacar como as diferentes formas de opressão se conectam nas relações de dominação. O pensamento feminista negro, a partir da leitura de Collins (2019), Carneiro (2005) e Gonzales (2020), nos dá

> ferramentas que apresentam características próprias, a partir de uma tradição intelectual multifacetada, produzindo marcos teóricos que reivindicam a redefinição do lugar das mulheres negras na história e a relevância das estratégias políticas articuladas pelas mesmas, enquanto projeto de justiça social, uma vez que elas precisam combater múltiplas formas de opressão, fazendo com que tenham que compreender como operam os sistemas de dominação para que as estratégias elencadas sejam suficientemente potentes para garantir sua sobrevivência à margem das instituições sociais e da proteção estatal. [...] O pensamento de Collins é uma mostra que desafia os binários sociológicos e seus efeitos, uma vez que o pensamento Feminista Negro permite examinar relações sociais não-binárias, possibilitando o paradigma da intersecionalidade seja utilizado para substituir as noções que estabeleçam raça, classe e gênero com categorias de oposição. (BUENO, 2019, p. 146-147).

Mesmo antes do conceito interseccionalidade chegar às pesquisas acadêmicas como método e prática de observação ativista, já o reconhecemos nas práticas sociais, por exemplo, nos Movimentos Sociais articulados na cidade de Diadema, em especial, os Movimentos Negros e Femininos nas décadas de 1980 e 1990.

Este estudo toma como referência as comunidades do Município de Diadema, São Bernardo do Campo e São Paulo, representadas por ex-alunos, alunos, docentes e funcionários da Etec Juscelino Kubitschek de Oliveira e suas extensões, CEU (Centro Educacional Unificado) Caminho do Mar, Associação Despertar e E.E. Robert Kennedy, por terem o mesmo núcleo de gestão administrativa e escolar centralizada na sede em Diadema, a cidade é a quarta com maior número de população negra do Brasil

(IBGE, 2010). Essas escolas são reconhecidas em suas comunidades como expoente e modelo de instituição escolar pública.

A pesquisa levará em consideração o período de 2008 a 2022, começando em 2008, quando a Etec JK deixa de ser extensão da Etec Lauro Gomes (SBC), e passa a ser uma sede, até 2022, passando pelas aulas remotas entre 2022 e 2021, devido a pandemia do Covid19.

Com relação aos estudos e aplicabilidade das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o Centro Paula Souza, autarquia ligada a Secretaria do Desenvolvimento e da Tecnologia, promoveu e promove videoconferências e capacitações sobre temáticas Indígenas e Afrobrasileiras a partir de 2010 aos professores de sua rede. Promoveu um curso de Aperfeiçoamento chamado "História da África e das Culturas Afro-brasileiras", com carga horária de 168 horas, realizado em parceria com a UNIAFRO IV, Casa das Áfricas e UFMG, com os módulos: Ética e Educação, História da África, Literatura Africana e Afro-brasileira, Arte e Sociedades africanas, Relações étnico-raciais na sala de aula, O negro na história da Educação, Matemática e sociedades africanas.

Conforme esses conhecimentos foram sendo absorvidos pela gestão e equipe pedagógica, a escola foi se utilizando "das brechas" da BNCC, construindo ações e metodologias, como uma espécie de laboratório para a gestação de ações relacionadas a práticas pedagógicas com viés emancipatório.

O estudo busca analisar os conceitos e formulações teóricas sobre gênero, etnia e suas aplicações para a compreensão e análise no universo da educação escolar do Ensino Médio, nos cursos Regulares e Técnicos a partir da observação participante e pesquisa ação aplicada na Etec Juscelino Kubitschek de Oliveira e suas Extensões, no período de 2008 a 2022 no Município de Diadema, na grande São Paulo. Tal experiência se constituiu a partir da formulação e execução de projetos de trabalho pedagógico, a produção e observação de relatórios decorrentes e atas de reuniões de conclusão de anos letivos, bem como a análise de iniciativas e ações pedagógicas diferenciadas conduzidas por vetores que oportunizam experiências de mudanças, rupturas ou permanências, percepções e vivências, percebidas e de suscetíveis consequências, no cotidiano escolar.

Considerando que os muros da escola, pública ou não, não podem deter as demandas e a singularidade das questões que incidem sobre as comunidades que

formam o seu entorno e principalmente pelos discentes, representantes destes territórios, que convivem no espaço da escola. Nas escolas que participaram deste estudo, racismo, machismo e violências (em pesquisa publicada no Jornal Folha de São Paulo em 1999, Diadema foi considerada a cidade mais violenta do país[2]), nas escolas estudadas, permeiam as relações de modo velado ou não, nas mais diversas questões, comumente relacionadas à esfera da identidade e emancipação. É neste âmbito que esta pesquisa pretende se situar como proposta teórico metodológica que propõe a utilização de projetos, pensados sob as demandas trazidas pelos alunos, para atuar e intervir no processo de construção do conhecimento voltado para a identificação identitária e emancipação humana.

Composta pela experiência docente realizada nas escolas públicas mencionadas, o estudo propõe a utilização de projetos, pensados sob as demandas trazidas pelos alunos para atuar e intervir no processo de construção do conhecimento para a identificação identitária e emancipação humana.

Os projetos analisados partiram da premissa de que a grande maioria dos discentes são moradores de bairros periféricos, oriundos de Territórios Negros (CUNHA, 2007 e 2020), fato que abarca a necessidade e o direcionamento dos projetos e ações realizadas, conjuntamente ao currículo oficial. Portanto, é neste sentido que este estudo entende a escola como um espaço privilegiado para a promoção de iniciativas reparadoras, construtivas e emancipatórias, como o exemplo que Collins e Sirma (2021) trazem em buscar ser crítico para “defender algo” e não “de algo”, ou seja, pararmos de agir de acordo com o opressor e munir as próximas gerações com as questões certas, as ferramentas certas, construir intergeracionalmente, em cultivar uma esperança que não é superficial e nem artificial, lutando por causas comuns e não só identidades comuns, através de experiências comuns (na maioria das vezes de opressão). Buscando, nesta análise, dialogar com Freire (1979), Gomes (2017), Pinho (2020), Collins e Bilge (2019, 2021), Hooks (2019) e Araújo (2017).

Para pensar as questões sobre identidade, esta investigação toma os escritos da professora e pesquisadora Woodward (2000), nos quais identifica que a construção da identidade é tanto simbólica quanto social, ou seja, a identidade apresenta-se como um elemento configurador e reconfigurador das práticas sociais, e nesse processo de

[2] https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff15089903.htm. Acesso em 31/05/2021.

construção de identidades, se percebe uma das principais características, qual seja, a marcação da diferença estabelecendo relações de pertencimento, participação, igualdade, mas também de segregação e distanciamento.

Pensando na dinâmica da produção de identidades, Hall (2011) aponta na contemporaneidade a "crise de identidade", que acontece por meio do deslocamento e fragmentação das identidades modernas, onde diversos processos são responsáveis por essas transformações, ganhando destaque no fenômeno da globalização, demonstrando as tensões entre o local e o global como um "problematizador de identidades enraizadas e estabelecidas", como também a organização de novas identidades "acima" ou "abaixo" do nível nacional. Um por exemplo, segundo o autor, é questão da "raça" que constitui uma categoria discursiva, não uma categoria biológica, vindo a reforçar a percepção de processos de identificação como uma construção situada no terreno das relações de poder, configurando a posição dos indivíduos enquanto sujeitos. Nesta discussão, somam-se as contribuições de Fanon (2008) com sua leitura sobre as relações sociais que envolvem a população negra e seus desdobramentos.

A partir da mobilização dessas pensadoras e pensadores, que passaram a fazer parte das referências bibliográficas dos cursos de Sociologia, História, Filosofia e ECO a princípio, novas perspectivas foram sendo construídas entre docentes e discentes. Impactando de maneira muito positiva nas identidades dos alunos negros e brancos, que começaram a refletir sobre o Pacto da Branquitude (Bento, 2022).

Quanto a Representação Social sob o viés da Sociologia, que começou a ser estudada na Europa, a partir das suas formas simbólicas por Durkheim (1987), que na obra *As Regras do Método Sociológico* utilizava o termo "representações coletivas" e Mauss (1979) que buscaram uma forma de analisar a realidade coletiva, a partir de seus conhecimentos, as crenças e sentimentos do grupo social, nos trazem,

> (...) o que as representações coletivas traduzem é a maneira pela qual o grupo se enxerga a si mesmo nas relações com os objetos que o afetam. Ora, o grupo está constituído de maneira diferente do indivíduo, e as coisas que o afetam são de outra natureza. Representações que não exprimem nem os mesmos sujeitos, nem os mesmos objetos, não poderiam depender das mesmas causas (DURKHERIM, 1987, p. 26).

> (...) não só o choro, mas toda uma série de expressões orais de sentimentos não são fenômenos exclusivamente psicológicos ou fisiológicos, mas sim fenômenos sociais,

> marcados por manifestações não-espontâneas e da mais perfeita obrigação (MAUSS, 1979, p.147).

Ambos trabalham a diferenciação entre representação individual e coletiva, valorizando a importância do social. Mauss (1979) não abstrai o sentimento individual, contudo, destaca que este também é social e simbólico, traduzindo representações coletivas.

Na Psicologia Social contemporânea, Serge Moscovici (2012), na obra *A Psicanálise, sua Foto, seu público* (1961), parte da visão de Durkheim para perceber que a representação social é um tipo de conhecimento, não meramente científico, mas um conhecimento, produzido através da interação entre os indivíduos em um contexto social específico, uma espécie de conhecimento criador que "reelabora estes a partir das necessidades do grupo em questão". De acordo com Moscovici (2012), os indivíduos tornam a realidade inteligível a partir das representações sociais, e é também a partir dessas que eles se agrupam, levando em conta que,

> (...) cada grupo possui um universo de opinião particular, (...), ao organizar, traduzir, simbolizar, moldar, reproduzir e socializar esses conhecimentos, a função da representação social, é a de elaborar os comportamentos e a comunicação entre os indivíduos, (...) [pois] possuem uma função constitutiva da realidade (MOSCOVICI, 2012, p.27).

Denise Jodelet (1991), professora e pesquisadora, acaba por "unir", as perspectivas da Sociologia e da Psicologia Social, através da prerrogativa de que a Representação Social é socialmente construída, uma vez que esse conhecimento de sentido comum é um modo de interpretar, conceituar a realidade cotidiana, e esse pensamento não se constrói no vazio, ele se enraíza nas formas e nas normas da cultura e se constrói a partir das trocas no cotidiano. Assim:

> Representação Social é a construção social de um saber ordinário (de senso comum) elaborado por e dentro das interações sociais, através dos valores, das crenças, dos estereótipos etc., partilhada por um grupo social no que concerne a diferentes objetos (pessoas, acontecimentos, categorias, objetos do mundo etc.), dando lugar a uma visão comum das coisas (JODELET, 1991, p. 14).

A Representação Social, para Jodelet (1991), é gerada e reproduzida ao longo de intercâmbios sociais, e possui relativa autonomia, pois é elaborada em variados espaços sociais e debaixo de pressões e situações variadas.

Esse estudo utiliza a ideia da autora sobre Representação Social enquanto processo, uma vez que a transformação social de uma realidade se constrói no interior de um processo relacional, de um processo de remodelagem da realidade. Muitas vezes o objetivo desse processo é produzir informações significativas, que são elaboradas no interior dos modelos culturais e ideológicos, e dos modos de pensar dominantes na sociedade. Esta transformação se traduz com um trabalho de naturalização da realidade social, ou seja, ela contorna os elementos sociais, apresentando os mesmos como evidentes.

Neste âmbito, quando pensamos em novas Representações Sociais (ideias, valores e crenças comuns), pensamos no seu caráter socializador e nos seus pontos de ancoragem, de modo a incorporar um objeto novo em um quadro de referências já conhecido. Para Jodelet (1991), a mudança na Representação Social não acontece se as mudanças de condições de práticas são consideradas pelos atores como irreversíveis, ou seja, quando as circunstâncias externas se modificam, progressivamente, essas novas práticas precisam mobilizar os esquemas ordenadores novos e os esquemas ordenadores ativados modificam as representações sociais.

Pensando nessa "arena", onde percebemos, apreendemos, aprendemos sobre Representações Sociais, são adicionados os estudos de Milton Santos (1978) e sua perspectiva de outsiders e novas formas de vivência e convivência. Foucault (1977) e suas análises sobre educação e poder nas relações e instituições e na construção de identidade e subjetividades. Bourdieu (1975) e sua contribuição com relação à violência e poder simbólicos, educação e sua reprodução e, ainda, Bauman (1998) com a leitura da modernidade e pós-modernidade fluída e desagregadora.

As entrevistas e respostas dos questionários propostos serão discutidas através da análise da memória trazida por Halbwachs (1990), uma vez que a Memória Coletiva, segundo o sociólogo, liga-se diretamente a identidade do grupo, interpretando o cotidiano não através do tempo linear, mas pela dimensão da reversibilidade, a qual interpreta sobre o que um grupo pensa e/ou lembra. A lembrança só faz sentido dentro

do grupo que ela faz parte. O tempo presente “chama” a memória, aonde voltamos para o passado trazendo para o presente algo sempre reinterpretado.

Neste âmbito, são relevantes os estudos do sociólogo Pollak (1992) nos quais associa à memória a identidade social, trabalhando também a categoria de “memória por tabela” ou real interpenetração, lembranças que muitas vezes não vivemos individualmente, mas são tão importantes para o nosso grupo, período histórico e sentimento do coletivo que acabamos por percebê-las como nossas, como se essa “projeção” em nossas vidas fosse herdada. De modo que memória e identidade estão imbricadas.

Para situar o conceito de território, o estudo toma a caracterização proposta por Sodré (1988) na qual o território se identifica como,

> (...) espaço geográfico, apropriado por meio de processos dinâmicos e mutáveis; espaço do vivido, agregando caracteres políticos e culturais, onde diversas relações sociais se estabelecem sob aspectos reais, funcionais e simbólicos. Nesse sentido, funciona como suporte no qual a sociedade se qualifica em base histórica, na memória e nas experiências dos sujeitos e dos grupos que por ali transitam e coexistem (SODRÉ, 1988, p 91).

Quanto à categoria “território negro” será pensada a partir de Marcio Castro (2008), a qual estabelece que esses territórios, em particular, desenvolveram-se dentro de uma relação de exclusão categórica, periféricas, com uma *tênue hierarquização*, onde a exclusão é aceita e perpetrada, nunca admitida. A existência da maioria da população negra será acompanhada pelas moradias precárias, subempregos, trabalhos sem reconhecimento social. “Territórios onde a população negra mora e organiza a sociedade negra, como terreiros, escolas de samba, times de futebol, salões de baile e jornais destinados à população negra” (SALES, 2014, p. 19). Assim, a socióloga brasileira Lélia Gonzales (2011), delimita os lugares “naturais” de negros e lugares de brancos no Brasil

> [...] (o) lugar natural do grupo branco dominante são moradias saudáveis, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes formas de policiamento que vão desde os feitores, capitães do mato, capangas etc., até a polícia formalmente constituída. Desde a casa grande e do sobrado até os belos edifícios e residências, atuais, o critério tem sido o mesmo. Já o lugar natural no negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, invasões, alagados e conjuntos

> habitacionais [...] dos dias de hoje, o critério tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço (GONZALES, 2011, p 217).

Compreendendo a origem do território negro, este estudo reconhece como os saberes negros estão presentes nas instituições sociais onde se localizam, e assim, as influenciando e provocando possibilidades para mudanças afirmativas. Como no caso das escolas públicas de ensino básico, centros culturais, programas de Saúde e Habitação.

Contudo, quando pensamos em territórios negros, de modo geral, infelizmente as características que prevalecem nos levam a enxergar o racismo, que pautou o abismo social entre negros e não negros na sociedade brasileira. Quanto ao debate sobre racismo, o presente estudo reporta-se às análises e observações consideradas por Gomes e Madeira (2018) explicitam suas dimensões, cuja manifestação,

> (...) não se limita ao âmbito interpessoal, comportamental, sendo uma questão estruturante das relações sociais, que em sua intersecção com o gênero e a classe demarcam lugares sociais. Daí a importância de observar as singularidades históricas, sob o risco de afastar o debate ideológico do combate ao racismo de questões ligadas a transformações societárias (GOMES et al., 2018, p.468).

Observamos ainda, que o Movimento Negro (PEREIRA, 2013) se articula de modo a compreender e gerar ações para construir os saberes voltados à emancipação completa por meio da integração do racismo e do sexismo como partes estruturantes da reflexão. Apesar das conquistas dos movimentos negros, as diferenças ainda são grandes e se faz necessário compreendê-las para observar seus avanços. Pontua-se, portanto, a necessária análise para gerir intervenções, em diferentes campos e em especial no campo da educação, visando a sua superação.

Como pesquisa de caráter qualitativo e quantitativo, utilizaremos o referencial teórico mencionado acima e exporemos os dados referentes à experiência docente vivenciada no processo de planejamento, na execução e na avaliação dos resultados obtidos, ao final da execução de cada projeto, no período mencionado. A partir da revisão documental, por meio da análise do discurso, em pautas e atas de reuniões, Planos Plurianuais de Gestão e projetos desenvolvidos pelo grupo de professores formado pelas disciplinas: História, Sociologia, LIC (Laboratório de Investigação

Científica), ECO (Ética e Cidadania Organizacional), Educação Física, Geografia, Artes, Filosofia, Legislação Empresarial, Cálculos Financeiros, Mapeamento e Ação Social, Planejamento Estratégico e Marketing, PTC (Projeto Trabalho Científico).

Ao todo foram realizados seis projetos transdisciplinares anuais, impactando os 1.300 alunos matriculados em média por ano (somando aproximadamente 18 mil pessoas), projetos interdisciplinares e projetos desenvolvidos em uma única disciplina. Neste percurso foram realizadas entrevistas semiestruturadas entre discentes, docentes, equipe gestora e funcionários e relatórios de observação participante.

CAPÍTULO I

1.1 Criação e organização da Educação e do Ensino Médio no Brasil

Identificamos o que seria um princípio de ensino médio no Brasil, no levantamento realizado pela professora e pesquisadora Nádia G. Gonçalves (2005), no qual localiza o trabalho dos jesuítas que elaboraram o nível secundário (com a denominação de curso de Letras, e o curso de Filosofia e Ciências), aos filhos das famílias abastadas, de modo que o curso assumia um caráter de distinção social, ou seja, somente tinha acesso a esse tipo de educação a elite da época. No início do século XIX, por conta da expulsão dos jesuítas do Brasil, praticamente não existia mais educação formal no país, os estabelecimentos fechados, devido à expulsão, não chegavam a vinte nesse período.

Somente no período Regencial, em 1834, foi criado o Ato Adicional que autorizava às províncias o direito de legislar sobre instrução pública e escolas. Dessa forma criaram-se os liceus, que objetivavam preparar os jovens com os conteúdos para a admissão no ensino superior. Nesse contexto, em 1837, foi criado, no Rio de Janeiro, o Colégio D. Pedro II. Os primeiros estabelecimentos públicos de ensino foram o Ateneu, em 1835 no Rio Grande do Norte, e os Liceus da Bahia e o da Paraíba, ambos em 1836. Ainda, em 1837, foi criada a Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837, que declarava textualmente: “São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos”.

Em 1878, um decreto permite a matrícula de negros libertos maiores de quatorze anos nos cursos noturnos (DOMINGUES, 2007; SANTANA; MORAES, 2009). Um ano depois caiu o veto que proibia a frequência dos escravos nas escolas públicas. Alguns escravizados passam a estudar em escolas profissionais e esses promovem o letramento de outros negros em espaços informais, o que segundo Gonçalves e Silva (2000), passou a ser uma das formas de acesso da população negra ao conhecimento escolar primário, antes que a escravidão fosse legalmente extinta.

Até a primeira metade do século XX, o ensino médio ficou restrito aos liceus e suas variantes, nas capitais dos estados, organizados para a educação masculina e as escolas normais que visavam à educação feminina. Escolas reservadas às elites burocráticas e latifundiárias, segundo Barbosa (2001), respaldaram a estrutura econômica e social brasileira, pautada no poder dos grandes proprietários e na família patriarcal, qual seja latifundiária, escravista e aristocrática.

Em 1889, a Proclamação da República no Brasil e sua constituição promulgada em 1891, não demonstravam esforços para modificar temas essenciais para o desenvolvimento da população, em especial, a educação. Essa constituição estabeleceu um Estado com maior responsabilidade em manter a instrução pública elementar, contudo, o que se perpetuou no período foi a precariedade nos processos educativos de iniciativa governamental.

Durante a Primeira República (1889 a 1830) o curso secundário passou por reformas que buscavam a preparação para a matrícula nos cursos superiores. A Reforma Benjamim Constant de 1890 a 1892 foi feita, nesse sentido, com o foco no ensino secundário e propôs uma mudança curricular no Colégio D. Pedro II, que passou a se chamar até 1911, Ginásio Nacional. Inovou com a laicização do ensino público que, aliado à liberdade de culto, favoreceu a expansão dos colégios privados, fazendo crescer o número de escolas confessionais. Em 1902, a *Lei Rivadávia Correia*, tentou acabar com a Foto de curso preparatório para o ingresso na educação superior, ou seja, a função propedêutica. Em 1915, na reforma Carlos Maximiliano, a duração do curso secundário passou a para cinco anos.

No governo provisório de Getúlio Vargas, em 1932, foi implementada a Reforma Francisco Campos, que criou cursos complementares, iniciando propostas pedagógicas diversificadas, dependendo do curso escolhido. A segunda Constituição republicana determinava que a educação era dever do Estado, no “Estado Novo”, em

1937, com a implantação de uma nova Carta, a responsabilidade pela educação passou a ser não só da federação, mas também dos estados e municípios.

O ensino médio se organiza definitivamente como curso de estudos regulares, com a Reforma Gustavo Capanema, em 1942, estabelecendo os cursos colegiais divididos entre científico e clássico, com duração de três anos, proporcionando o desenvolvimento humanista, patriótico e cultura geral. No caso do ensino técnico-profissionalizante, mesmo com uma demanda econômica maior, ainda era relativamente desprezado pelas classes média e alta, que almejavam o ensino superior, uma vez que quem optasse pelo curso técnico não poderia prestar exames para o curso superior, para isso era necessário o ensino secundário integral. Seguindo a ideia de que a formação técnica era para os mais carentes, que buscavam oportunidades de trabalho, e, por essa "escolha", praticamente encerravam as possibilidades de um curso universitário posterior. Assim, o ensino secundário continuou respondendo por uma pequena parcela da população.

Embora existissem escolas técnicas no século XIX, na década de 1940, percebeu-se uma preocupação do ensino médio com o ensino agrícola, industrial e comercial, de tal forma que foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), em 1942 e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), em 1946. Segundo dados do Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Cultura da época, em 1945, tivemos 535.000 matriculados nos estabelecimentos de ensino no Brasil, em 1.771 escolas secundárias espalhadas pelo território nacional.

A Constituição de 1946 retomou alguns dos princípios defendidos pela Escola Nova, que destaca as sugestões do filósofo, psicólogo e pedagogo liberal norte-americano John Dewey, a partir de uma inovadora Filosofia da Educação, na qual as diferenças de classe e diferenças culturais, conteúdos e práticas pedagógicas, até então cultivadas nas escolas, sofreram críticas contundentes. Essa Constituição estabeleceu a necessidade de uma Lei de Diretrizes e Bases, que infelizmente só foi aprovada quinze anos depois. Sancionada em dezembro de 1961, a Lei nº 4.024 ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu título VII, referente à educação de grau médio, diz no Art. 33 que "a educação de grau médio, em prosseguimento a ministração na escola primária, destina-se à formação de adolescente". No Art. 34 coloca no mesmo plano de igualdade o curso secundário, os cursos técnicos e os pedagógicos.

Durante o período da Ditadura Militar (1964 a 1985), o ensino foi pensado como instrumentalização para o trabalho, concebido como instrumento de controle ideológico.

Essa ênfase na articulação entre educação e trabalho, em parte, deveu-se aos acordos firmados entre o Ministério da Educação e Cultura – MEC e organismos internacionais como a Agência para Desenvolvimento Internacional (AID). Acordos que ficaram conhecidos como MEC-USAID e marcaram as reformas no período entre 1964 e 1968. A Lei nº 5692/71 fixou, no período, as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, em âmbito nacional, apresentando dois pontos fundamentais, a escolaridade obrigatória dos 7 aos 14 anos, mas vinculava essa obrigatoriedade ao ensino de 1º grau (8anos) com a união dos antigos primário e ginásio, e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau. Destaca-se no período a Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968, a primeira de cotas, para filhos de donos de terras, que conseguiram vaga nas escolas técnicas e nas universidades.

> Art. 1º. Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos dêstes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos dêstes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio. (BRASIL, 1968)

No período democrático, na Constituição promulgada em outubro de 1988, a chamada constituição "cidadã", trouxe consideráveis inovações. A educação aparece em seu artigo 205 como "visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", como direito de todos e dever do Estado e da família, e deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Em dezembro de 1996, foi aprovada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), depois de quase dez anos em tramitação no Congresso Nacional, estabelecendo o ensino básico (antiga pré-escola), fundamental (1ª a 8ª séries), médio (antigo segundo grau), profissionalizante e superior. A nova LDB também determinou a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), organizando e separando os parâmetros adotados para o ensino fundamental daqueles adotados para o ensino médio.

Dessa forma o ensino médio ficou estabelecido como a última fase da educação básica no Brasil, na prática, última a ser "massificada e popularizada no Brasil, o que aconteceu apenas na década de 1990, segundo Corti (2019). Para a autora, o ensino médio no Brasil, auxiliou a estabelecer a relação entre sociedade e educação, infelizmente auxiliando para a "manutenção de uma estrutura social classista num país

cujas elites conservadoras nunca chegaram a estabelecer um pacto social democrático, produzindo um verdadeiro apartheid social" (CORTI, 2019, p. 47).

Somente em 2003 teremos uma lei pensada para a superação do racismo estrutural na educação brasileira, a Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

1.2 O Ensino Médio público no Estado de São Paulo

Para o objetivo deste estudo é importante situar a origem e as questões que perpassaram o processo que levou à instituição da reforma do ensino médio oferecido pelo ensino público no Brasil e posteriormente o desdobramento na criação do Currículo Paulista para o Ensino Médio, homologado em agosto de 2020.

Este processo teve o seu início em consonância com as reformas de viés neoliberal que passaram a ser instituídas na década de 1990 sob o governo de Fernando Collor de Mello e se prolongaram nos governos subsequentes. É entendido por neoliberalismo um conjunto de normas econômicas e programas políticos, afinados com o pensamento dos economistas F. Hayek e M. Friedman, iniciado na década de 1970, em contraposição as ideias do legado keynesiano de Estado de bem-estar social e ao socialismo real.

Neste sentido, quando os países centrais do sistema entraram em profunda e longa crise de recessão por volta de 1973, protagonizada pela crise financeira e de fontes energéticas que apresentavam baixas taxas de crescimento e altas taxas inflacionárias, o ideário neoliberal passou a ser reconhecido como o receituário modelo para solucionar a crise (ANDERSON, 2000, p. 10). Este modelo apontava a concentração de poder do Estado, junto à atuação dos sindicatos, como causa central para a perda da obtenção de lucros e o desencadeamento de processos inflacionários e para combater tais inimigos seria necessário instituir um Estado forte com poucas intervenções no mercado e reduzidos gastos sociais, levados pela disciplina orçamentária pautada pelo controle nos gastos públicos, responsável por reformas fiscais, reformas monetárias e a garantia de condições plenas para o livre mercado.

O governo de Margareth Thatcher (1976 a 1990), foi o primeiro regime em um país de capitalismo avançado colocar em prática o programa neoliberal, posteriormente

R. Reagan nos EUA em 1980, H. Khol na Alemanha Ocidental, sendo seguidos por outros países da Europa.

A América Latina tornou-se a terceira cena de implementação de programas neoliberais depois de 1988 no México, sob a presidência de Salinas de Gortari, na Argentina em 1989 no governo Menem, na Venezuela sob o comando de Adrés Perez em 1989, no Peru com a eleição de Fujimori em 1990 e no Brasil, como foi mencionado acima, com Collor de Mello também em 1990. O Chile viveu uma experiência neoliberal durante a ditadura do general Augusto Pinochet em 1973, considerada a primeira em todo o mundo.

Embora tenha sido desenvolvido nos diferentes países do mundo onde foram implantadas, as políticas e determinações dadas pela onda neoliberal, com todas as suas nuances e graus de diferenciação, seus pontos comuns surgiram em todas as análises sobre suas questões fundamentais. Apresentou-se como um movimento político/ideológico, posto em escala mundial, diferentemente de outras necessidades já vividas pelo capitalismo.

De modo particular na América Latina a sua aplicação, com todas as diferenciações possíveis, passou a produzir sociedades marcadamente mais desiguais, com resultados que mostram a generalização sem precedentes da pobreza[3], com aumento da violência e da criminalidade, a decomposição social e a anomia, a crise e a fragmentação dos partidos políticos, a preponderância burocrática do poder Executivo, a capitulação de instituições de Congresso, a passividade da Justiça, o aumento da corrupção do aparato estatal e da sociedade civil e a impunidade.

Assim se constituiu o legado, que pode ser posto, como ponto comum de um contexto em que a democracia revela o seu ritmo farsesco, "esvaziada" de seu conteúdo, evidenciando sua forma autocrática no ordenamento democrático das sociedades que o adotaram e, com o sucesso da proposta de refundação do capitalismo, tornaram-se suas principais vítimas, em especial, as massas trabalhadoras.

As reformas no campo da educação tiveram o seu início ainda nos primeiros anos da década de 1990 para serem, depois de 1994, intensificadas e aprofundadas. Suas proposições estão conectadas com as orientações centrais do Banco Mundial sobre a educação que direcionaram de maneira intensiva o reordenamento das políticas educacionais, para as quais os países signatários se comprometeram na elaboração de planos decenais de educação.

[3] BORÓN, Atílio. 1996, p. 102-110.

Estes planos deveriam apresentar, depois de um severo diagnóstico sobra as principais causas do fracasso dos sistemas, as novas diretrizes em consonância com a proposta apresentada pelas diretrizes da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, direcionadas para os países em desenvolvimento, produzida pela Conferência Mundial sobre Educação, organizada pelo Banco Mundial, pela UNESCO, UNICEF e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, na cidade de Jomtien, na Tailândia em 1990[4].

Coerentemente as reformas tomaram como eixo principal para as estratégias dar fim à crise educacional: a transformação do sistema educacional público em um setor apto a fornecer mão-de-obra necessária ao mercado, direcionando o currículo escolar para a instrução dos indivíduos conforme a necessidade do mercado de trabalho. A escola deveria se tornar uma instituição responsável pela difusão de uma concepção de mercado que pressupõe o individualismo, a competitividade e a liberdade de escolha e ampliar a aceitação e a utilização, de maneira considerável, dos produtos conhecidos como "insumos educacionais" da "indústria do conhecimento", ou seja, livros didáticos e todo tipo de material pedagógico e de informatização.

Para tanto foi necessária a reforma dos sistemas educacionais, a reorganização do seu financiamento e funcionamento. Neste sentido, a reforma foi, segundo as proposições mencionadas, ordenada sob os mesmos eixos da reforma econômica e social: focalização, descentralização, desregulamentação e privatização (SOUSA, 2006, p. 111).

Sob os dois governos de Fernando Henrique Cardoso, estas intenções ganharam profundidade e foram transformadas em um conjunto de medidas que, de forma intensiva, proporcionaram mudanças na esfera educacional, inicialmente focalizadas no ensino fundamental. Caracterizadas como políticas de "descentralização" evidenciaram-se depois da aprovação da Emenda Constitucional nº 14, de 12 de dezembro de 1996 que criou o FUNDEF, regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que possibilitou a intensificação do processo de municipalização do ensino público. Ao mesmo tempo garantiu a regulamentação de suas bases com a aprovação de uma legislação nacional que viabilizou sua execução, ou seja, a provação da nova lei de diretrizes e bases para a educação nacional, a nova LDB, também aprovada em dezembro de 1996, resultado de um projeto de lei em trâmite desde 1988 e que depois

[4] Ver em, FONSECA, 1995; CORAGGIO, 1996; LAUGLO, 1997; LEHER, 1998.

de sofrer inúmeras modificações[5], ao ser encaminhado para o plenário do senado, teve o seu texto ajustado em total conformidade com a política educacional objetivada pelo então governo de Fernando Henrique Cardoso.

No estado de São Paulo as reformas educacionais públicas de viés neoliberal passaram a ser implantadas a partir de 1995, quando a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEESP, em consonância com o processo de reforma do Estado brasileiro em andamento e a proposta de reforma educacional do MEC[6], anunciou e deu início as reformas. O conjunto de medidas empreendidas se constituiu como parte inicial de um processo que passou a caracterizar mudanças profundas na organização e no funcionamento de todas as instâncias da SEE, efetivando ações conectadas com a lógica que entende o sistema educacional público enquanto um serviço estatal para a área social e como tal precisa ser adequado às demandas do mercado[7].

Naquele contexto, a reforma educacional foi implementada não em forma de "pacote", como ocorreu em governos anteriores, mas em um processo estrategicamente articulado, como um "quebra cabeça" como bem definiu Viriato (2001), uma estratégia montada para desarticular e dificultar qualquer tipo de mobilização ou resistência organizada e, por outro lado, impedir a sua total visibilização e exata compreensão por parte da sociedade e da população usuária.

As medidas e os projetos implementados pela SEE, conectados às principais diretrizes de suas proposições fizeram parte do processo denominado Reforma da Educação da Rede Pública Estadual. Este processo foi composto por blocos de medidas das quais podemos destacar: Reorganização da Rede para a sua Municipalização, a implantação da avaliação externa do SARESP, o sistema de Progressão Continuada, a Reorganização Curricular, as Normas Regimentais para as Escolas Estaduais e a Reforma do Ensino Médio, sendo que esta última embora tenha sido propagada, não conseguiu ser estabelecida, fato que ocorreu posteriormente como veremos adiante.

Dentre as principais medidas, destacamos a Reorganização Curricular, que passou a contemplar o quadro de aulas semanais para a distribuição da carga horária por disciplina, no qual foram reduzidas as aulas no Ensino Fundamental, então denominadas como 5ª a 8ª séries e no Ensino Médio em todas as disciplinas, porém as disciplinas mais prejudicadas com a redução foram História, Geografia, Educação Artística,

[5] Sobre este processo ver SAVIANE,1997, p. 57.
[6] O estudo de Viriato (2001) apresenta todo o processo que constituiu a reforma educacional no estado de São Paulo a partir de 1995.
[7] 0 Documento da SEE que dispõe sobre as principais diretrizes para a educação paulista, no período de janeiro de 1995 a dezembro de 1998. D.O.E. de 23 de março de 1995, p. 8-10.

Filosofia e Sociologia. A redução para as disciplinas de Ciências Humanas ao longo das décadas posteriores jamais foi recuperada de fato.

Esta medida inaugura o processo de redução, por vias legislativas com a adoção de decretos, leis complementares, pareceres, deliberações e resoluções por parte da SEESP da promoção e da qualidade das possibilidades de construção do pensamento crítico, para além do desenvolvimento de habilidades e competências. Ou seja, a redução das possibilidades da educação, por parte das disciplinas que integram o universo das ciências humanas que deveriam se empenhar no trabalho de compreensão das demandas trazidas pelos educandos na busca por sentido e compreensão das relações estabelecidas com o mundo comum e com o outro, em outras palavras, na compreensão da construção histórico-social do legado cultural e científico da humanidade.

Neste âmbito é importante mencionar o processo que levou a determinação, também em 1995, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, para o Ensino Fundamental e Médio, alicerçado pela nova LDB, os quais orientavam os currículos nacionais escolares, contendo uma base comum, estipulada para todo o país e uma parte diversificada, que poderia ser composta pelos interesses do contexto escolar. Embora os PCNs firmassem no seu conjunto a obrigatoriedade das disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia especificamente, na distribuição da carga horária semanal, estas disciplinas permaneceram com o número reduzido de aulas, fato que persiste, como veremos adiante.

Na conjuntura política e econômica que sucedeu os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e parte do governo de Dilma Rousseff, período no qual o capitalismo mundial manteve crescimento econômico possibilitado pela alta dos *commodities* e do petróleo, no Brasil além de certa condução política, houve a vigência de um contraciclo, por conta de uma série de políticas de inclusão social, entre os anos de 2003 e 2016 (COSTA; SILVA, p. 5). Neste período no estado de São Paulo não ocorreram mudanças significativas no cenário da educação pública, embora de modo pontual, algumas iniciativas deram início à implantação de projetos em escolas selecionadas, como o exemplo o Ensino Integral do Estado de São Paulo, como as Escolas de Tempo Integral (ETI) e posteriormente o Novo Modelo de Escola de Tempo Integral (PEI).

As primeiras foram implantadas em pouco mais de 500 escolas do ciclo I e II do Ensino Fundamental por todo o estado em 2006, que deveriam ser inseridas,

preferencialmente, em regiões de baixo Índice de Desenvolvimento Humano – IDH – e nas periferias urbanas (SÃO PAULO, 2005, art. 3º). Com o objetivo de ampliar a qualidade e as possibilidades de aprendizagem, este projeto prolongou o tempo de permanência diária dos alunos de 5 para 9 horas, oferecendo para além das disciplinas do currículo básico, oficinas curriculares compostas por: Orientação para Estudo e Pesquisa, Atividades de Linguagem e de Matemática, Atividades Artísticas, Esportivas/Motoras e de Participação Social. Nestas unidades os alunos recebiam três refeições diárias.

A primeira experiência apresentada pelas ETIs paulistas não logrou êxito e na avaliação do SARESP, de modo geral estas unidades apresentaram resultados muitas vezes inferiores à aqueles apresentados antes da execução do projeto, como aponta o estudo realizado por Castro e Lopes (2011, p. 270). Muitas foram às críticas ao projeto, relacionadas à falta de estrutura para a sua realização principalmente pela falta de recursos necessários, caracterizando estas unidades escolares apenas pela manutenção dos alunos na escola por um período maior, sem oferecer a qualidade propagada, mas apontando desde então, modificações paralelas ao currículo básico por meio de atividades de enriquecimento curricular, complementares ao currículo básico do ensino fundamental (SÃO PAULO, 2005, art. 5º).

Em 2012 foi instituído o Novo Modelo de Escola de Tempo Integral, por meio de outro projeto, agora para o Ensino Médio, que aos poucos substituiu as ETIs e passaram a denominar-se Escolas Estaduais de Ensino Médio em Período Integral (EPI), trazendo o Regime de Dedicação Plena e Integral – RDPI e a Gratificação de Dedicação Plena e Integral – GDOI aos docentes em exercício no projeto. Neste modelo o currículo apresentou uma estrutura diferenciada, composto por disciplinas da base nacional comum e foram acrescentadas as *disciplinas da parte diversificada e complementares,* contempladas por meio de orientação de estudos, preparação para elaboração de seu projeto de vida, preparação acadêmica, orientação para ingresso no mundo do trabalho e avaliação semanal. Também apresentou modificações na regulamentação e no exercício da profissão docente (art. 4º, § 2º, SÃO PAULO, 2012).

Este projeto recebeu avaliações que apontaram para o seu caráter neoliberal excludente, identificando o acumulo de funções docentes nas longas jornadas, a ausência de recursos para a manutenção e promoção das práticas diferenciadas; o estímulo à cultura neogerencialista de vigilância na lógica neoliberal de mercado e controle entre os pares; a formação específica de qualidade para o apoio das novas

funções; a instabilidade gerada pela designação dos professores ao programa e pelas avaliações de desempenho; o fato das reflexões e socializações entre os professores estarem limitadas à realização de adaptações, contextualizações e replicações de práticas consideradas exitosas (DIAS, 2018, p. 14-15; CASAGRANDE, 2016, p. 257), aliadas às exigências de performatividade e alcance de metas formuladas e nas peculiaridades nas quais a educação acontece, sem contudo, promover o questionamento crítico, e reflexões sobre a transformação do currículo, do próprio programa ou da rede de ensino paulista.

Embora a política educacional paulista, em especial para o Ensino Médio já se mostrasse neste viés, em 2017, em caráter de urgência o governo federal instituiu o Novo Ensino Médio e a Base Nacional Curricular Comum – BNCC, por meio da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017), sem considerar o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e o debate acumulado sobre a elaboração de metas e políticas públicas para a educação brasileira. A medida foi aprovada pelo CNE em dezembro de 2018. Apresentadas como Reforma Nacional do Ensino Médio, são medidas que promovem mudanças na organização e no currículo do Ensino Médio para a União, em consonância e conformidade com a ideia de *estreitamento da formação*, mencionada anteriormente.

Esta Medida Provisória segue a orientação e supervisão de organismos internacionais, dentre os quais o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e reorganiza a agenda educacional sob a lógica de mercado, trazendo o profissional com notório saber, prioriza a flexibilização curricular para a sua articulação com o ensino profissional, afirmando a aprendizagem por competências.

1.2 Reflexões sobre a crise do Ensino Médio no Brasil

Sob o ponto de vista dos escritos de Arendt (2016) e pensando no Brasil, é importante observamos o cenário brasileiro cuja matrícula dos jovens de 15 a 17 anos na escola é obrigatória desde 2016 de acordo com a Emenda Constitucional 59, de 2009, e com o Plano Nacional de Educação (PNE). Essa faixa etária corresponde ao Ensino Médio, caso o aluno tenha entrado na idade adequada no sistema educacional e percorrido uma trajetória escolar bem-sucedida, qual seja, sem episódios de reprovação ou abandono.

Neste universo, segundo uma reportagem divulgada pelo jornal O Estado de São Paulo, em 20 de junho de 2016, o Ensino Médio no Brasil, é tido como o principal gargalo da Educação brasileira pública. Enquanto a parcela dos jovens de 15 a 17 anos na escola é de 82,6%, o percentual de jovens dessa faixa etária que está no Ensino Médio (taxa líquida de matrícula) é de apenas 61,4%. Ou seja, de cada cinco jovens de 15 a 17 anos que ainda não concluíram o Ensino Médio, três estão matriculados nesta etapa, um ainda está no Ensino Fundamental, e um está fora da escola. Em números absolutos, chega a 1,7 milhão a população de 15 a 17 anos fora da escola e que ainda não concluiu a Educação Básica.

Dados levantados pela organização não governamental Todos Pela Educação – TPE, em 2016, mostram que a taxa de conclusão do ensino médio subiu de 41,4% em 2005 para 56,7% em 2014. Entre 2013 e 2014, a taxa de conclusão no Ensino Médio na idade adequada aumentou 2,4 pontos percentuais, subindo de 54,3% para 56,7%. Contudo, quando os dados são organizados a partir da renda, etnia e localidade, as diferenças são evidentes. Em 2014, somente a taxa de conclusão foi de 36,8% se considerado o grupo dos 25% mais pobres; enquanto 84,9% é a taxa entre os 25% mais ricos. Entre os grupos de jovens por etnia, o maior avanço registrado na década está entre a população parda, cuja taxa de conclusão aos 19 anos aumentou 19,8%. Entre os pretos, o crescimento foi de 17,1 %. O ensino médio, que passa por uma diminuição nas matrículas desde 2010, teve a maior queda, entre 2014 e 2015, de 2,7%, ou seja, o número de estudantes passou de 8,3 milhões para 8,1 milhões nesse segmento.

Sabemos que no Brasil e nos demais países periféricos do sistema capitalista, as crises orçamentarias ao se expressarem afetam primeiramente e sobremaneira os setores fundamentais na ordem das políticas públicas. No que diz respeito à educação, a crise orçamentária vivida pelo Estado brasileiro, impacta a educação pública de estados e municípios de modo brutal.

Segundo Eduardo Deschamps, presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed, no Ensino Médio, a falta de atratividade, a busca por trabalho, a gravidez precoce, se destacam como principais motivos para que estudantes abandonem os estudos.

Diante deste amargo cenário, a proposta da Nova Base Nacional Comum Curricular, aposta na reformulação do Ensino Médio para “atrair mais os jovens”. Entre outras mudanças, a intenção é estabelecer parte do currículo dedicada ao ensino técnico

ou outras formas de flexibilização, entendidas como possibilidades para a formação de caminhos que poderão ser escolhidos pelos estudantes.

Sob a perspectiva dos docentes das escolas públicas de São Paulo, SILVA (2017), Professor da rede estadual na região de Guarulhos, em sua dissertação, constata a existência, por parte da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a produção de um

> "discurso constante e sistemático de desvalorização, responsabilização e de intervenção do/no trabalho docente, utilizando como matriz de legitimação os resultados da avaliação externa, mensurando e classificando como desqualificados todos aqueles que não correspondem a uma lógica de produtividade e performatividade estabelecida pelas políticas educacionais implantadas na rede estadual nos últimos anos" (SILVA, 2017, p. 08).

O Professor Pesquisador Thiago Silva, traz uma percepção muito perspicaz sobre as diferenças entre o que se faz, produz e se valoriza nas aulas, escolas e comunidades escolares, e o que o poder público e seus índices impõem as escolas, uma vez que atrela a meta por alcançar os índices ao desempenho positivo da escola, índices que na maioria das vezes só leva em consideração as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, determinados conteúdos; e o pior, sendo utilizado como chancela de investimentos públicos e bônus financeiro para professores e funcionários das escolas. Um terror instaurado.

1.3 Nova BNCC: histórico, desafios e possibilidades emancipatórias

Promulgada pelo Ministério da Educação em 2017, no governo de Michel Temer (2016-2019), inicialmente a Base Nacional Comum Curricular - BNCC deveria ser implementada em todas as escolas brasileiras até o final de 2021. A BNCC foi apresentada como um documento elaborado para orientar o ensino no Brasil, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Não se trata, contudo, de um modelo curricular pronto, com normativas específicas, e sim de um guia orientador que estabelece os objetivos de aprendizagem correspondentes a cada etapa escolar, considerando igualmente as particularidades (metodológicas, sociais e regionais) de cada localidade.

Na proposta o currículo será composto pela BNCC e por itinerários formativos, que deverão ser organizados tendo em vista a oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme sua importância nos sistemas de ensino, junto às áreas do conhecimento assim denominadas: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; *ciências humanas e sociais aplicadas*; formação técnica e profissional (Brasil, 2018).

Para este estudo torna-se de fundamental importância, observar o caráter dubio colocado para as Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, uma vez que as Ciências Humanas têm como interesse o ser humano, mas situando as ligações entre os seres humanos, a história, a sociedade, a constituição e fundamentação do pensar e a construção do espaço que os ligam. Por outro lado, as Ciências Sociais Aplicadas direcionam o seu foco para os interesses e as necessidades dos seres humanos e da sociedade como um todo, trazendo sob esta denominação, por exemplo, os cursos de Administração de Empresas e Pública; Audiovisual, Cinema, Vídeo, Rádio, TV e Internet; Biblioteconomia; Ciências Contábeis; Comércio Exterior; Comunicação Assistiva; Comunicação Institucional; Design; Turismo; Gastronomia, entre outros.

Especialistas, diferentes entidades científicas, acadêmicas e sindicais da área educacional que se debruçaram sobre o texto da BNCC, destacaram nas suas críticas e análises o estreitamento curricular definido como habilidades e competências; as possibilidades comerciais para o setor privado formado pela indústria do material didático estruturado a ser vendido para o setor público por agentes privados; programas de gestão on-line; das avaliações; consultorias; formação contínua de professores; produtos para a oferta a distância, ou seja, do acordo com os empreendimentos gerados no contexto de novos modelos educativos, defendidos e financiados pelo BID para a educação na América Latina e no Caribe (COSTA; SILVA, 2019, p. 8).

É sob esta égide e do seu mais sólido baldrame que o Currículo Paulista do Ensino Médio, homologado em agosto de 2020, passou a ser aplicado não mais apenas nas escolas de tempo integral, como veremos, mas estendendo-se com algumas alterações, para todas as unidades de ensino que oferecem o Ensino Médio em toda a rede estadual de ensino público do estado de São Paulo.

A BNCC define ainda, entre outros parâmetros, um conjunto de dez competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, como: pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação. Uma delas se resume em "mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas

da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho". Seus criadores alegam que o foco no desenvolvimento de competências globais tem como objetivo "esvaziar" um currículo conteudista, assim oferecendo a possibilidade de definir trajetórias específicas para cada grupo de estudantes, de acordo com seus desafios e interesses, contribuindo de certa forma para o enfrentamento dos altos índices de evasão no ensino médio.

Segundo DIAS (2007), o currículo proposto pelo estado não se preocupa com as questões étnico-raciais de fato, propõem uma visão homogênea que na realidade silencia a diversidade, como no caso da Educação Infantil, o eixo "Eu e o outro", ainda é muito problemático, pois não trabalha a diversidade de fato.

O modelo da atual BNCC, sob uma perspectiva de resistência, apesar da proposta ter nascido sob o viés neoliberal e na redução "importância" dos componentes das Ciências Humanas e Sociais, partindo de um olhar crítico à perspectiva eurocentrista, pode possibilitar, mesmo sem a comunidade atendida pela escola possuir plena liberdade de escolha, na formulação e execução, não apenas de adequações às diversidades sociais e regionais, como também a reformulação curricular a partir de novas práticas aplicadas por meio de novas e projetos interdisciplinares.

CAPÍTULO 2

Diadema, Educação, Movimentos Sociais e Etec JK

2.1 Diadema

Localizada na Região Metropolitana de São Paulo, entre as cidades de São Paulo e São Bernardo do Campo, principal polo da indústria automobilística brasileira até o início do século XXI, Diadema **(Mapa 1)** teve a maior parte de sua população formada por famílias de trabalhadores migrantes, tanto do interior do estado, quanto do nordeste brasileiro, com baixa qualificação profissional, que conviviam com uma situação de baixos salários e migraram em busca dos empregos oferecidos pelas indústrias da região, fixando-se na cidade em virtude dos terrenos baratos e acessíveis, porém desprovidos de qualquer infraestrutura urbana.

Mapa 1 – Cidade de Diadema

Fonte: https://cualbondi.org/br/a/r298242/diadema/. Acesso em 02/05/2022.

O município passou a se destacar na década de 1950, como importante núcleo de instalação de pequenas e médias indústrias empenhadas na fabricação de produtos complementares para a produção das principais empresas multinacionais instaladas à época em São Bernardo do Campo. Sua história está diretamente relacionada ao processo de industrialização do país e explica a urbanização do seu território através de dois elementos principais: indústrias e população de baixa renda. No seu processo de desenvolvimento, escreveu Santos (2009), observando que o município de Diadema vinha se destacando devido ao seu crescimento econômico, cultural e político ocorrido nas últimas décadas, abrigando pequenas, médias e grandes empresas, principalmente nas áreas mecano-metalúrgicas, química e do plástico.

Assim, a cidade viveu um enorme crescimento em suas três primeiras décadas de existência, Diadema tinha 12 mil habitantes, em 1960, 79 mil em 1970, 228 mil em 1980 e 300 mil em 1990.

Segundo Reali e Alli (2010), no início da década de 1980, Diadema era compreendida como uma cidade-dormitório e não oferecia infraestrutura básica para a maioria de seus moradores:

> (...) somente 22% da malha viária era urbanizada. O restante das ruas não tinha drenagem, pavimentação nem redes de água e esgoto. Cerca de 30% da população morava em favelas, ocupando 3,5% da superfície da cidade, totalmente abandonadas pelo poder público. Os serviços de educação, saúde, cultura e lazer praticamente não existiam. A mortalidade infantil era uma das maiores do Brasil, chegando, em 1980, a 83 crianças por 1.000 nascidas vivas. O primeiro Plano Diretor de Diadema, de 1973, praticamente desconhecia a existência das favelas e da "cidade ilegal" (REALI e ALLI, 2010, p. 37).

Somente em 1970, com a organização dos "movimentos populares reivindicatórios", em especial relacionados às questões de urbanização, organizam-se diversos movimentos que reivindicam habitação, regularização dos loteamentos clandestinos e infraestrutura nas favelas. Na cidade de Diadema, esses movimentos de luta pela moradia tiveram enorme organização e mobilização, criando inclusive diversas invasões de terrenos vazios, transformados, em pouco tempo, em loteamentos informais.

Em 1979, a Lei nº 6.766, regulamentou o parcelamento do solo e tipificou como crime a promoção de loteamentos irregulares, essa lei acabou lançando na clandestinidade muitas áreas ocupadas pela população de menor renda, ampliando a exclusão social.

Quando em 1982, foi eleito o primeiro prefeito do Partido dos Trabalhadores – PT no Brasil, o partido tinha sido fundado dois anos antes, com parte expressiva de sua base social os movimentos populares, inclusive os movimentos por moradia. A partir daí, o partido permaneceu no executivo municipal da cidade entre 1983 e 1996 e estabeleceu significativas transformações na cidade,

> (...) reconhecendo a realidade das favelas e loteamentos irregulares e atuando fortemente sobre ela, com base em uma política de desenvolvimento urbano abrangente, que priorizou a destinação de recursos para as áreas mais carentes e a promoção da participação popular. A Prefeitura direcionou seus investimentos nesse período para a infraestrutura urbana: pavimentação e iluminação do sistema viário, drenagem de águas pluviais e córregos, saneamento, além da construção de uma rede de equipamentos nas áreas da saúde, educação, cultura e esportes, voltados para os segmentos de baixa renda. Sem dispor de propriedades suficientes, o poder público recorreu ao dispositivo legal

> das desapropriações, principalmente para obter áreas para a implantação de equipamentos urbanos e comunitários. As associações de bairros e movimentos por moradia, por sua vez, mantiveram sua mobilização, reivindicando intervenções nas favelas para atendimento dos serviços básicos e também a concessão de terrenos públicos para implantação de novas habitações (REALI e ALLI, 2010, p. 38).

Dessa forma a cidade de Diadema desenvolveu-se muito pautada na participação popular. Um exemplo se deu em 1991, na criação do Fundo Municipal de Apoio à Habitação de Interesse Social – FUMAPIS, com verba municipal, que passou a ser cogerido por um conselho constituído por onze membros, dos quais cinco eram representantes do Poder Executivo, um representante do Poder Legislativo e cinco representantes da população, eleitos pelo voto direto nas diferentes regiões do município (REALI e ALLI, 2010, p. 39). Terminando os três governos sucessivos sob o mesmo partido, as mudanças na cidade foram significativas. Dentre elas é importante destacar a malha viária totalmente pavimentada, serviços urbanos de iluminação pública, água e coleta de lixo com cobertura de 99%; por volta de 90% das famílias moradoras em favelas receberam atendimento da Prefeitura (40% da população residente em áreas públicas ocupadas receberam a concessão do Direito Real de Uso por 90 anos). A Construção de equipamentos públicos, criando uma rede com 41 escolas municipais, 10 centros culturais, 12 bibliotecas municipais, 15 Unidades Básicas de Saúde e 2 Hospitais Municipais. Das 192 favelas e núcleos habitacionais, cerca de 90% receberam intervenções e melhorias promovidas do poder público e 51% delas já estavam urbanizadas.

Segundo o Banco de Experiências de Planos Diretores Participativos (2017), a população de Diadema possui, por outro lado, uma história de politização e mobilização social ligada aos movimentos sociais e sindicais que surgiram na região desde a década de 1970. Nesse contexto, desde a década de 1980, o governo municipal de Diadema foi promovendo iniciativas de inclusão social, marcadamente na procura de combater a escassez de terra para a moradia de interesse social, um dos mais graves problemas do município, ainda na segunda década do século XXI.

Ainda na década de oitenta, nos movimentos por moradia, as mulheres também se destacaram, na luta pela urbanização das favelas, participando do primeiro mutirão em prédio do Brasil, no bairro Jardim Casa Grande. Foi fundado em 1987 o Clube de Mães do Jardim Navegantes, espaço onde até os dias de hoje são oferecidos diversos

cursos e atividades, além de manter em funcionamento uma das primeiras creches com auxílio público da cidade.

Segundo Santos (2009), em 1990, a participação popular levou o poder público de modo pioneiro a estabelecer um convênio entre o poder público e segmentos organizados da população, que resultou em um projeto de urbanização denominado Sanko. Este projeto, integrou o Plano Diretor da cidade em 1994, respondendo aos seus objetivos às demandas da população de Diadema por serviços básicos.

As mulheres que já viviam na região periférica de São Paulo, somadas às que vão fincando raízes no decorrer do século XX, podem ser compreendidas dentro de várias intersecionalidades, ou seja, estão contidas dentro de uma trama de relações, com diversas variantes, dentro de uma dinâmica histórica própria que vem passando por processos de rupturas e permanências dentro da dinâmica da desigualdade social, segundo QUADROS (2004). Uma vez que a maioria das mulheres pardas e pretas ainda estão contidas nas menores rendas familiares. Esse quadro mostra que, para conseguir mobilidade social, essas mulheres dependem de ações postas em prática por si mesmas, e não por meio de casamentos e outros arranjos. Também se percebe a incorporação de características burguesas contemporâneas, como o isolamento e a diminuição do número de membros nas famílias.

Segundo o IBGE, entre 2000 e 2010, a proporção de mulheres na população com ao menos um filho diminuiu nas faixas etárias mais jovens, ainda não foram divulgados os dados por município. Em 2010, 37,3% das 50,0 milhões de famílias (únicas e conviventes principais) que residiam em domicílios particulares, tinham a mulher como responsável e a contribuição delas no rendimento familiar era de 40,9% em média. Dos 57,3 milhões de domicílios particulares permanentes em 2010, 38,7% tinham mulheres como responsáveis.

Neste estudo foi possível perceber a dificuldade de encontrar dados específicos sobre a população negra feminina na cidade de Diadema. Quando buscamos dados gerais como número e renda, encontramos dados relevantes, contudo, quando o assunto é educação, saúde, trabalho etc., somente encontramos indicadores que organizam os dados entre gêneros e não etnia.

Segundo o Observatório de Políticas Públicas, Econômico e Social de Diadema – OPPES, em dezembro 2012, entre as mulheres, 50,32% se autodeclararam brancas e

48,57% negras ou pardas. O maior percentual de mulheres negras ou pardas está no bairro Inamar (54,89%). O menor se localiza no Centro (34,87% do público feminino).

As mulheres são maioria a partir da faixa etária entre 15 e 19 anos (50,21%) em Diadema. Entre a população idosa (60 anos ou mais), elas representam 57,11%. Ainda que nasçam mais meninos que meninas (em 2010, 51,77% dos nascidos vivos em Diadema eram do sexo masculino), há preponderância do público feminino no município, fenômeno também verificado no Brasil, Estado de São Paulo e Grande ABCD. Essa diferença pode ser consequência da preponderância de óbitos masculinos e negros. Em 2010, 58,90% das mortes totais foram de homens. Dos que morreram por mortes violentas, 83,13% eram homens.

O número de domicílios cujo responsável é a mulher aumentou em 119,86% de 2000 para 2010 (23.062 para 50.705). A proporção de moradias cuja pessoa responsável é do sexo feminino saltou de 23,49% para 43,21%. Contudo, em relação aos domicílios pobres (com renda abaixo de ½ salário-mínimo per capita), elas já são maioria (52,73%). A diferença de rendimento médio entre homens e mulheres em 2010 foi de 28,23% em Diadema.

Outro dado relevante que a OPPES apresenta, em 2012 é o rendimento médio mensal das mulheres de 30 anos ou mais de idade de Diadema, com rendimentos, em reais, declarados por cor/raça em 2010. As mulheres negras são 96.785 pelos dados do IBGE de 2010 e possuem a pior média de renda (R$ 795,46). A melhor renda média fica entre as orientais, que são 2.064 mulheres de acordo com o IBGE (R$1.232,32), enquanto as brancas são 100.272 e ficam em segundo lugar com relação a renda (R$ 988,60).

A partir de 1982, como foi mencionado, foram sucessivas administrações de prefeituras com ações conjuntas e/ou que levavam em consideração os movimentos sociais que também eclodiram na região no final da ditadura militar brasileira. Assim, as reivindicações das mulheres não ficaram de fora da construção das ações públicas para que atendessem suas demandas, uma vez que as mulheres eram maioria nos movimentos sociais que lutavam por moradia, saúde e educação, cuja atuação resultou em muitos avanços para a cidade.

Diadema comemora, desde 2000, o Dia Nacional da Consciência Negra, com a festa Kizomba, que conta todos os anos com uma programação diferenciada e especial

para celebrar a cultura, tradições e direitos dos negros. E a data é feriado no município desde a aprovação da lei em 2006.

O projeto Kizomba, teve o seu início em novembro de 2015. Na época a cidade contava com a quarta maior população negra do Brasil, comemorando o dia da Consciência Negra com uma caminhada pela paz e reflexão sobre o preconceito racial. O Cortejo, como é chamada a caminhada do dia 20, promove ações culturais como a roda de capoeira e dá visibilidade ao povo de santo, aos grupos de teatro, dança e música. O Kizomba teve à época como tema **Jovem, Negritude, Consciência e Liberdade**, que pretendeu gerar uma discussão sobre genocídio, identificada a seis anos atrás uma das formas mais cruéis de preconceito. A programação contou com debates, apresentações teatrais e de dança, workshops, shows, contação de história. Segundo Joel Marques, representante da Coordenação de promoção da Igualdade Racial, em 2015, declarou:

> A cidade se preocupar com homenagear e investir em eventos que lutam contra o preconceito com negros é importante, pois esse problema já é recorrente para essa população, e estamos procurando uma forma de mudar isso. O município mantém sua luta ativa contra o racismo e busca sempre a valorização da população negra (MARQUES, 2015).

Novembro é um mês especial para a campanha contra o racismo na cidade, mas ao longo do ano também são realizadas reuniões e eventos voltados para o assunto organizados pela Coordenadoria de Promoção da Igualdade Racial, órgão responsável por articular e integrar as políticas étnico-raciais nas diversas secretarias municipais como a Coordenadoria da Juventude e das Mulheres.

Diadema é também uma das cidades pioneiras em políticas públicas para mulheres em questões relacionadas com a violência no Grande ABCD. O Centro de Referência de Atendimento à Mulher em Situação de Violência – Casa Beth Lobo, criado em 1991 – foi o segundo serviço público do gênero inaugurado no estado de São Paulo. Oferece atualmente acolhimento à mulher, com atendimento social, psicológico e atendimento jurídico criminal. Também trabalha a prevenção e orientação da população sobre a violência. A Casa foi reconhecida por seu trabalho de prevenção à violência contra a mulher, tornando-se um dos 20 projetos vencedores do Prêmio Objetivos do Desenvolvimento do Milênio Brasil 2007 e também foi finalista em premiação da Fundação Getúlio Vargas, com um projeto que desenvolveu voltado aos homens.

Em Diadema acontecem periodicamente eventos que celebram a memória daqueles que contribuíram na construção da cidade. Em 2013, em um destes eventos se comemorou o Dia da Mulher, que contou com uma semana de encontros femininos, no teatro Clara Nunes, que lembrou, entre outras conquistas, o fato de em 1986 a população ajudou a construir, por meio de mutirão, a UBS Jardim ABC, primeira UBS do município e a criação do Conselho Popular de Saúde. A necessidade de ter água boa e barata envolveu a luta das mulheres e conquistou a fundação da Companhia de Saneamento de Diadema – SANED.

Outro exemplo na cidade é o grupo Mulheres em Movimento, que em 2005 iniciou seus trabalhos com cerca de 150 integrantes, e que batalhou pelo direito de garantir espaços públicos fixos para a realização de aulas de ginástica. Em 1992, com mais uma dose de reivindicações por espaços adequados, o Mulheres em Movimento conseguiu que o poder público construísse oito salas de ginástica, se configurando como um movimento popular com identidade coletiva e mesmo ao passar por alguns períodos de menor visibilidade, é considerado um movimento com raízes. Se no início, a luta era por lazer, hoje as reivindicações se voltam pela manutenção de seus direitos. Em 2019, o grupo conta com 4.750 alunas, distribuídas em 21 salas, mantidas pela Prefeitura.

Em Diadema, são desenvolvidas estratégias e ações que se destacam no fortalecimento do campo democrático. Em especial, a juventude tem protagonizado, graças ao movimento hip-hop e movimentos ligados à arte urbana e estética, em atividades de enfrentamento aos padrões opressores do corpo e cabelo, comportamento em busca de uma identidade negra fortalecida. Na área da Cultura, um dos grandes destaques da cidade conta com diferentes projetos que promovem o estímulo e acesso aos bens culturais, respeitando a diversidade. São atualmente, nove bibliotecas e dez centros de memória, em um total de vinte e cinco áreas de convivência como Centros Culturais e Associações de Moradores.

No que tange à educação, é importante perceber que, ao longo da história, foi e ainda é uma das pautas mais importantes nas reivindicações da população negra. Andrews (2015, p. 156), afirma que “a educação é universalmente reconhecida como uma área fundamental para a justiça social e como um dos mais poderosos determinantes de desigualdades e hierarquia social”.

Os investimentos na Educação e Cultura são os principais cartões de visita há anos, uma vez que o Centro de Memória de Diadema, o Teatro Municipal Clara Nunes e os dez centros culturais municipais, são muito utilizados por uma multiplicidade de eventos culturais, shows, espetáculos, peças de teatro, dança, sendo esta última uma tradição, uma vez que a cidade possui uma companhia de dança que mistura ballet e dança contemporânea. Estes espaços também são utilizados para exposições, encontros e debates, seminários e ações educativas, além da famosa casa do Hip Hop. O município há sete anos promove sua própria Virada Cultural.

Ainda sobre Educação, em 2009, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB das escolas estaduais era de 5,6, enquanto o índice das escolas municipais era de 5,2.75. O município contava, em 2009, com aproximadamente 93.753 matrículas, 4 041 docentes e 293 escolas nas redes públicas e particulares. Diadema possui três instituições de ensino superior, a Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, a Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo – FATEC e a Faculdade Diadema – FAD. Com relação ao ensino técnico, a Fundação Florestan Fernandes, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI e a Escola Técnica Estadual – Etec Juscelino Kubitschek de Oliveira. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e do Ministério da Educação – MEC, o índice de analfabetismo no ano de 2000 entre pessoas de 18 a 24 anos de idade era de 1,7%86 e o de alfabetização era de 93,8%. A taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade, em 2010, era de 96,8 %.

Ainda sobre o desenvolvimento de movimentos femininos, vale salientar que partir da década de 1980 foram criados, além do Grupo Mulheres em Movimento, o Grupo de Dança Mulheres do Eldorado, o grupo de mulheres da Comunidade Negra do Campanário e o Grupo de Apoio e Prevenção ao Câncer de Mama.

Em 2010, foi criada a Coordenadoria da Mulher, com a função de elaborar, coordenar e articular as políticas voltadas às mulheres de maneira transversal na administração pública, juntamente com a sociedade civil, os movimentos sociais e com o Conselho Municipal dos Direitos da Mulher.

Para coroar a atuação feminina na cidade, em 2012 foi lançado o Primeiro Plano Municipal de Políticas para as Mulheres. Compareceram ao evento de lançamento no Quarteirão da Saúde, um complexo de atendimento de saúde pública, a representante da

Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres - SEPM, do Governo Federal, a representante da Delegacia de Defesa da Mulher de Diadema e representantes regionais do Conselho dos Direitos da Mulher; a Coordenadora de Políticas para a Mulher de Diadema; a Secretária de Planejamento e Gestão; além de representantes das diversas secretarias, e do Prefeito de Diadema.

O Plano trouxe compromissos e diretrizes prioritárias, a partir das demandas trazidas pelas mulheres e Movimentos Sociais de Mulheres Negras. No processo de construção do Plano, iniciado em 2010, realizou-se um levantamento diagnóstico de cada área, levantou-se em conta o que existe no município e que beneficia as mulheres, e foram sugeridas ações a serem implementadas nas diversas áreas. O plano prevê em linhas gerais, ações para o fortalecimento da autonomia econômica e financeira das mulheres e da igualdade de gênero no mundo do trabalho; enfrentamento de todas as formas de violência contra as mulheres; direito à vida com segurança, qualidade, acesso a bens, equipamentos e serviços públicos; educação inclusiva; saúde das mulheres, garantia dos direitos sexuais e direitos reprodutivos.

A grande maioria dos discentes mora na cidade de Diadema, e em especial os que pertencem as classes E e D, possuem parentes ou se maiores de 20 anos, eles mesmos participaram e/ou assistiram ações relacionadas aos movimentos por habitação na cidade nos últimos anos. Enquanto os adolescentes não falam em participação ativa nos movimentos por habitação, mas sim nas ações culturais e artísticas relacionadas a gênero e negritude promovidas pelo município via centros culturais (cursos e eventos) e teatro Clara Nunes.

A participação dos responsáveis e familiares sempre foi muito ativa na escola, então as questões dos movimentos sociais que as famílias participam sempre fez parte do cotidiano escolar. Alguns foram convidados e realizaram palestras, falas em roda de conversa e entrevistas em aulas de LIC sobre Neurodivergentes, Meio Ambiente, Comunidade LGBTQIAP+, Negritude, Saúde Mental para a população negra.

Foto 1

Entrevista on-line na aula de LIC, com a ex-aluna Nadine Caroline, editora do portal Alma Preta (20/06/2022)

Fonte: arquivo pessoal

2.2 Etec JK

No município de Diadema, a Escola Técnica Juscelino Kubitschek de Oliveira teve sua história iniciada em 26 de junho de 1998, como Extensão da ETEC Lauro Gomes, com três cursos técnicos: Administração, Secretariado e Informática. No dia 08 de agosto de 2007, passou a ser uma unidade do Centro Paula Souza com o nome de ETEC Diadema. Em 2009, em parceria com a Secretaria da Educação, foi criada a classe descentralizada, na E.E. Robert Kennedy, em São Bernardo do Campo. Em julho de 2015 foi assinado um convênio entre o Centro Paula Souza e a Associação Comunitária Despertar para a implantação de uma classe descentralizada na Despertar. Em janeiro de 2017 agrega mais uma classe descentralizada, o CEU Caminho do Mar, ambas no município de São Paulo, com três cursos técnicos: Administração, Finanças e Orientação Comunitária.

Localizada no bairro Serraria, a ETEC Juscelino Kubitschek de Oliveira (Foto 1) é uma unidade escolar pequena, com sala de Educação Física, 9 salas de aula (Foto 2), 3 laboratórios de Informática e um laboratório de Ciências da Natureza. Em 2019 foi adaptado, perto da cantina, um ambiente com cozinha e refeitório para atender os alunos do Ensino Médio que fazem curso técnico a tarde e as 3 salas de ETIM de Administração ensino médio e ensino técnico juntos).

Foto 2

Entrada principal: Etec Juscelino Kubitschek de Oliveira

Fonte: arquivo pessoal

Foto 3

Projeto Monitoria – Monitoria de Filosofia (29/07/2022)

Fonte: arquivo pessoal

Com base no banco de dados da secretaria da escola, a partir das informações declaradas na matrícula dos discentes, o sistema gera gráficos sobre alguns temas fechados. Infelizmente os dados da secretaria da escola entre os anos de 2008 e 2012 não estão registrados no sistema. Os dados de 2013 e 2022 são os seguintes:

Tabela 1 – Etnia autodeclarada dos discentes da Etec JK (2013 e 2022)

Ano	Indígena	Preta	Parda	Negros	Branca	Amarela	Não declararam
2013	0,21%	7,51%	41,20%	48,71%	45,49%	1,50%	4,08%
2022	0%	13,73%	40,58%	54,31%	44,09%	0,90%	0,70%

Fonte: NSA Sistema Informatizado da Secretaria. Dados gerados em 08/04/2022. Data de referências: 08/02/2013 e 08/04/2022.

Tabela 2 – Discentes Autodeclarados Negros da Etec JK (2013 e 2022)

Ano	Sim	Não	Não declararam
2013	38,20%	61,80%	0%
2022	34,84%	64,69%	0,47%

Fonte: NSA Sistema Informatizado da Secretaria. Dados gerados em 08/04/2022. Data de referências: 08/02/2013 e 08/04/2022.

Percebemos que a autodeclaração étnica não dialoga diretamente com relação a ser declarar afrodescendente para muitos alunos, uma vez que 54,31% das pessoas matriculadas em 2022 se autodeclararam pretas ou pardas, mas no momento de se autodeclararem afrodescendentes, somente 34,84% se enxergam como afrodescendentes, conceito utilizado pelo sistema eletrônico escolar, utilizado pela grande maioria das Etecs no estado de São Paulo.

Um dos motivos para essa disparidade ainda hoje é a construção histórica, de maneira eurocentrista, errônea até hoje em muitas licenciaturas, e por consequência salas de aula, associar e resumir a população Africana e seus descendentes à escravização e todo o peso negativo do processo e vivência da escravização. Segundo Fonseca (2009),

> "(...) o conceito de escravizado também se relaciona com o de empobrecido e de marginalizado. Não podemos dizer que os indivíduos simplesmente nascem, crescem e morrem escravos, pobres e marginais sem que haja sistemas de espoliação, exploração, expropriação, e marginalização operando política, econômica, cultural, simbólica e psicologicamente na sociedade". (FONSECA, 2009, p. 05)

Infelizmente essa disparidade aparece mais entre os discentes dos cursos modulares, em sua maioria, alunos mais velhos, que nos cursos técnicos de Administração, Logística, Desenvolvimento de Sistemas e Recursos Humanos ainda não possuem no currículo dos Planos de Cursos conteúdos relacionados as questões étnico-raciais. Somente o curso de Desenvolvimento Comunitário (antigo Orientação Comunitária), trabalha questões étnicas e de empoderamento diretamente no currículo, ou seja, nas chamadas Bases tecnológicas da Instituição CPS, somado ao fato da coordenação do curso ser da única professora negra entre os coordenadores de curso.

Tabela 3 – Sexo autodeclarado dos discentes da Etec JK (2013 e 2022)

Ano	Feminino	Masculino
2013	49,14%	50,86%
2014	50,39%	49,61%
2022	66,67%	33,33%

Fonte: NSA Sistema Informatizado da Secretaria. Dados gerados em 08/04/2022. Data de referências: 08/02/2013 e 08/04/2022.

Na Etec JK, desde 2014, as pessoas autodeclaradas do sexo feminino tornaram-se maioria e o índice só aumenta, desde então.

Em 2022, mais da metade, 59,24%, das famílias dos discentes são compostas por quatro a seis pessoas, enquanto 36,04% de uma a três pessoas. Sobre a renda familiar, 4,82% das famílias vivem com menos de um salário-mínimo, 28,04% um a dois salários-mínimos, 30,25%, possuem renda mensal de dois a três salários-mínimos, enquanto 21,91% declararam ter renda familiar de três a cinco salários-mínimos. Com relação ao número de pessoas na família, 59,24% de 4 a 6 pessoas, 35,04% 1 a 3 pessoas e mais de 6 pessoas 2,31%. Percebemos que as famílias dos discentes, em sua maioria estão em um movimento de aumento dos membros, uma hipótese é a crise econômica dos últimos anos, que piorou por conta da pandemia em 2020 e 2021, em especial, nos territórios negros que a maioria do discentes moram (cidade de Diadema e Periferia da cidade de São Paulo), enquanto a renda familiar vem caindo na mesma proporção, em 2019 não chegava a 1% o número de famílias que vivem com menos de um salário-mínimo.

Sobre a faixa etária dos matriculados: 56,12% têm de dezessete a vinte e um anos, 24,86% de quatorze a dezesseis anos, 9,98% de vinte e dois a vinte e seis anos e 1,98% acima de 41 anos. Os índices no dizem que houve aumento de adolescentes e jovens matriculados na escola técnica (80,98%), e por consequência, diminuição de matriculados adultos.

A Etec JK em 2008 mal tinha as condições mínimas para funcionar, ao longo do tempo, foram acontecendo investimentos na estrutura física, ainda não possui quadra poliesportiva própria, foi criada uma sala de Educação Física no espaço da antiga biblioteca municipal (desativada pela prefeitura em 2017) que fica ao lado do prédio da escola, quando necessário, utiliza-se as quadras públicas da cidade, solicitadas com

antecedência junto a secretaria de Educação e Esportes (Fotos 4 e 5). Possui ainda três laboratórios de informática que comportam até quarenta alunos (Foto 6), um laboratório de Ciências da Natureza que foi construído em 2010, mas só ativado em 2022 e um pátio coberto.

Foto 4

Sala de Educação Física (01/02/2020), fachada externa

Foto 5

Sala de Educação Física (01/04/2022), visão interna

Foto 6

Quadra pública, praça Ayrton Senna – Serraria, Diadema (25/08/2022)

Fonte: arquivo pessoal

Foto 7

Laboratório de Informática 1 (aplicação de testes vocacionais para as turmas das 3as séries (19/05/2022)

Fonte: arquivo pessoal

Com relação a identidade étnica, os alunos PP – pretos, pardos - em sua maioria se auto declaram negros.

Os alunos são consultados sobre os pontos positivos e negativos da escola e o que pode ser melhorado todos os anos, essas informações, assim como a mesma pesquisa realizada com professores e funcionários, são utilizadas na construção do Projeto Político Pedagógica da escola, que no CPS é chamado de PPG – Plano Plurianual de Gestão:

> "O Plano Plurianual de Gestão (PPG) das Etecs tem por objetivo indicar as principais ações que deverão ser norteadoras do fazer da Unidade de Ensino no próximo quinquênio. HORIZONTE - Para tanto, é preciso que escola defina suas finalidades e objetivos, estabeleça um rumo, um horizonte de trabalho, considerando a realidade da escola, por meio de sua caracterização e indicadores, bem como o envolvimento de todos os atores da Escola, ou seja, toda a Comunidade Escolar. PLANEJAMENTO - Planejar significa prever e definir o que pretendemos realizar; como vamos realizar e como podemos verificar se o que propomos foi atingido. Por isso, pensar em questões

> como: "para onde ir?" e "quais as maneiras adequadas para se chegar lá" é essencial para que possamos definir os rumos que a escola terá nos próximos 5 anos!" (https://ppgcetec.cps.sp.gov.br/sistema/, 2022)

2.3 Corpo Docente e Gestão

Desde 2008, um grupo de professores passou a implementar pequenas ações que paulatinamente passaram a modificar o contexto de aprendizagem. Dentre estas ações, por exemplo, passou-se a incluir no currículo (global) a compreensão das diferenças de gênero, etnias e classes objetivando alcançar a comunidade escolar e estimular formas de repensar o seu fazer e sua autoconstrução cotidiana, trabalhando para que a diferença apareça, faça parte, objetivando a construção de ações e atitudes de transformação, de modo a "igualar" as diferenças.

Contribuindo para entender essa "estrutura pedagógica" que foi sendo construída desde 2008, segue o depoimento de uma ex-aluna:

> "Eu me formei em 2011, então acredito que muita coisa tenha mudado desde então. Mas com certeza foi a escola que mais me fez pensar fora da caixa, formar pensamento crítico. As aulas de História com certeza trabalhavam isso. E hoje vejo o quanto agregou não só na minha formação, mas na minha vida. Fui criada em família tradicionalmente católica. Algumas aulas até me incomodavam. Ali, na adolescência, eu sentia certa birra por alguns assuntos. Hoje já vejo diferente. A religião da minha família, e minha ainda, me trouxe muitas crenças limitantes. Muitas. E hoje vemos que as aulas queriam questionar essas coisas. E passei a questionar. As aulas de Língua Portuguesa e Artes também trabalhavam bastante isso. Foi uma escola, além disso, acolhedora. Eu nunca sofri bullying lá. E sofria muito nas outras escolas que passei. A JK, que na época era Etec Diadema, foi minha casa por três anos. E, sim, acredito que forneceu uma educação emancipatória com os recursos que tinha na época. Queria muito saber como é hoje. Por que deve ser ainda melhor." (Ex-aluna1)

Iniciativas nas quais, por exemplo, a orientação sexual de um aluno poderia ser acolhida e respeitada. Onde conteúdos pedagógicos poderiam ser expandidos e dialogassem com as problemáticas que o discente se depara no seu dia a dia, como o racismo, sexismo e a misoginia. Propiciando meios de produção de outras realidades, buscando romper com ideologias conservadoras, trazendo a ideia de currículo como experiência, uma vez que ele interfere na construção de saberes, ou seja, deferindo as

características dos discentes, de modo a cumprir suas funções sociais, dentre elas a de ser a ponte entre a sociedade e a escola.

Assim, ao longo de quatorze anos de existência, foram se desenvolvendo práticas, projetos, e principalmente escutas, que possibilitaram aos alunos assumir a condição de reais partícipes do projeto político pedagógico da unidade escolar.

Dos primeiros professores da escola, muitos na atualidade estão na gestão escolar, o que faz toda a diferença na hora de criar e desenvolver projetos e capacitações para professores e alunos.

O diretor que assumiu a escola no segundo semestre de 2019, foi professor na área do curso de Administração na sede e classes descentralizadas, Mestre em Administrador e Orientador Educacional por quatro anos. A Professora que assumiu a Orientação Educacional também em 2019, também lecionou, Administração e Matemática, na sede e classes descentralizadas, mestranda em Administração, além de responsável pelas salas de leituras (pequenas bibliotecas), na sede e extensão Robert Kennedy (na verdade ela implantou a biblioteca na extensão em SBC). Em 2020 a professora que assumiu a Coordenação Pedagógica, já tinha sido coordenadora do Ensino Médio, de projetos e de cursos de curta duração, lecionou História, Sociologia e Filosofia nos cursos de ensino médio, e Ética nos cursos técnicos, Mestra e Doutoranda em Ciências Sociais. Dos três, somente o diretor não leciona em algum curso/turma na atualidade. O diretor se reconhece como homem negro, a orientadora ´se reconhece como mulher branca “encardida” e a coordenadora pedagógica como mulher parda.

Sobre as atividades desenvolvidas na escola, comentou o diretor:

> “A Etec consegue fazer uma educação transformadora, está além de outras instituições, as nossas práticas, com relação a Secretaria da Educação, são muito mais transformadoras, avançadas, do que a Educação oferecida por eles. Eu sempre comparo, estive com a dirigente de Diadema, e ela tem muita dificuldade com as escolas, não criam nem metade dos projetos que criamos aqui, ela admira o nosso trabalho. Nós conseguimos atingir nosso público-alvo. A Etec JK consegue fazer educação emancipatória, exatamente porque nós temos a liberdade de trabalhar com projetos, de verificar resultados e indicadores, propiciando que o aluno entre no mercado de trabalho e que a gente possa também mandar esse aluno para as melhores universidades. Esse ´são os objetivos, educação para a vida!” (Diretor)

Observamos mudanças também no quadro de funcionários, em 2019, que assume a direção acadêmica da escola, cargo da pessoa responsável pela secretaria escolar, foi uma mulher negra. A assistente de coordenação há seis anos é uma mulher negra, em 2020 a diretoria de serviços foi assumida por uma mulher autodeclarada parda e em 2021 a assistente de direção contratada é uma mulher autodeclarada negra.

Entre os 78 professores, no primeiro semestre de 2022: 10,3% de declararam pretos, 35% pardos, 1,9% indígena e 52,8% brancos.

Com relação á formação docente, 24% dos docentes possuem somente uma graduação/licenciatura, 58% fizeram pelo menos uma especialização, 16% são mestres e 2% são doutores.

Assim, percebemos que muito contribui para o resultado satisfatório do trabalho pedagógico avaliado neste estudo, como para a organização e cotidiano do ambiente escolar, a atuação de profissionais que autoafirmam suas etnias, que possuem formação em áreas diversas e seguem aperfeiçoando a sua formação, em especial, para o alunado e as famílias que são atendidas.

Neste sentido, encontramos professoras pesquisadoras e professores pesquisadores na Educação Básica, não mais somente objetos de pesquisa. Com relação a diversidade étnica, as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, criaram espaço para que os professores, pudessem retomar e exercer seu papel de intelectuais, articulando teoria e prática, de modo buscar um exame permanente e crítico da realidade dos alunos e suas famílias (SILVA, 2010).

> "O grande desafio que professores e professoras intelectuais enfrentam (...) é ter competência e sensatez para não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais (...). Para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômica" (SILVA, 2010, p.744).

Silva (2010), nos ajuda refletir sobre a importância do papel dos professores. "São incomensuráveis os aportes que suas posturas, atitudes, ações, poderão trazer para frear preconceitos, desqualificações, hierarquizações, para permitir que todos se sintam realmente integrantes da sociedade formada por raízes étnico-raciais". (SILVA, 2010, p. 752). Percebemos essa atenção e escuta em alguns depoimentos de professores e funcionários da escola analisada:

> “Gosto de trabalhar com projetos que desenvolve percepção social de diferentes etnias indígenas e seus conhecimentos que são contextualizados com conteúdos dados em aula, por exemplo, fitoterapia, extração de compostos, gastronomia, mitologia, astronomia, hábitos e costumes e etc”. (Professora 1)

> “É a partir da convivência na escola que iniciamos o primeiro contato do aluno com as diversidades de ideologias, manifestações religiosas, etnias, gêneros e sexualidade e etc”. (Professor 2)

> “Ensinar o respeito à diversidade no ambiente escolar é primordial! Pois, ele prepara os alunos para aprender com mais qualidade, sabendo gerir diferenças e criar relacionamentos saudáveis. (Professor 3)

> “os indivíduos se relacionam e se acolhem quando a empatia é praticada, ambiente escolar acolhedor, propicia respeito na diversidade e culturas.”. (Professora 4)

> “Muitos dos alunos me procuram para conversar e desabafar sobre a não aceitação, de seus familiares e amigos, em relação a sua escolha.” (funcionária 1)

> “acho a Etec JK uma instituição que valoriza e acolhe a diversidade, recomendo que continuem assim e valorizem isso.” (funcionária 2)

As questões relacionadas à diversidade, aos poucos, estão fazendo parte do trabalho e do olhar dos funcionários e de mais professores, não mais somente alguns professores do ensino médio, como em 2008.

2.4 Projetos e Atividades

Além das atividades já incorporadas ao calendário escolar, como Festival de Bandas (Fotos 7), Festival de Dança e Disputa de Rimas (em 2022 tivemos o Festival Cultural, com dança e bandas (Fotos 8)) como, o CPS promove na maioria das suas unidades a Semana Paulo Freire (Foto 9). Em Diadema, ela acontece em maio, onde os alunos, por três anos, realizam em um dia dessa semana o ¨Café Filosófico¨, no qual os

mesmos escolhem temas relevantes e da atualidade para serem debatidos. Em 2019, alguns dos temas foram: Feminicídio, Aborto, Lei de armamento, Refugiados e Xenofobia, e Combate ao Racismo. Todos os alunos se inscrevem em uma das propostas. Já existe a demanda de oferecer mais um dia de debates, para que os discentes possam participar em mais de um tema. Neste evento, a mediação é feita pelos professores.

Foto 8

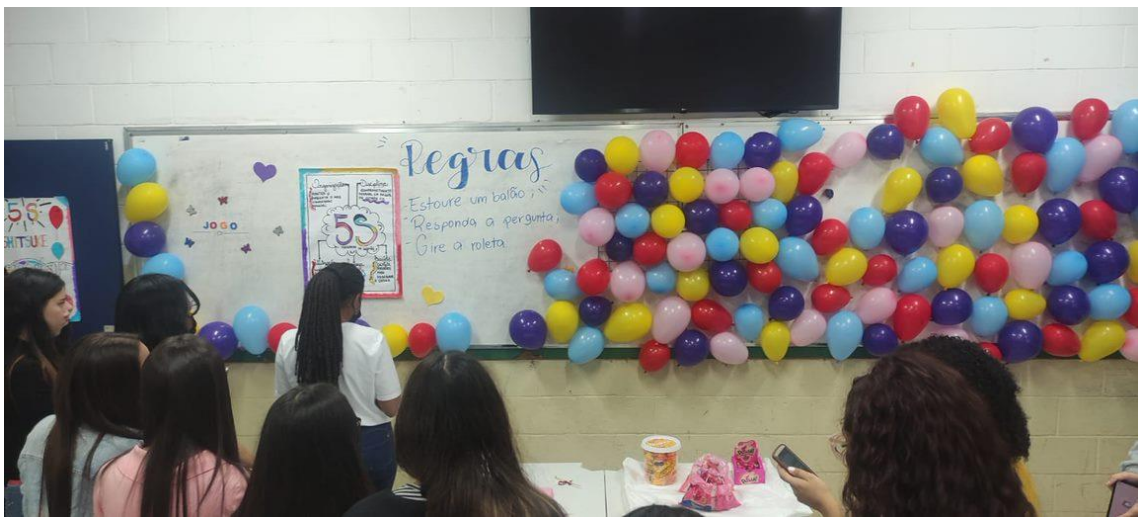
Festival de Bandas – Teatro Clara Nunes (2019)

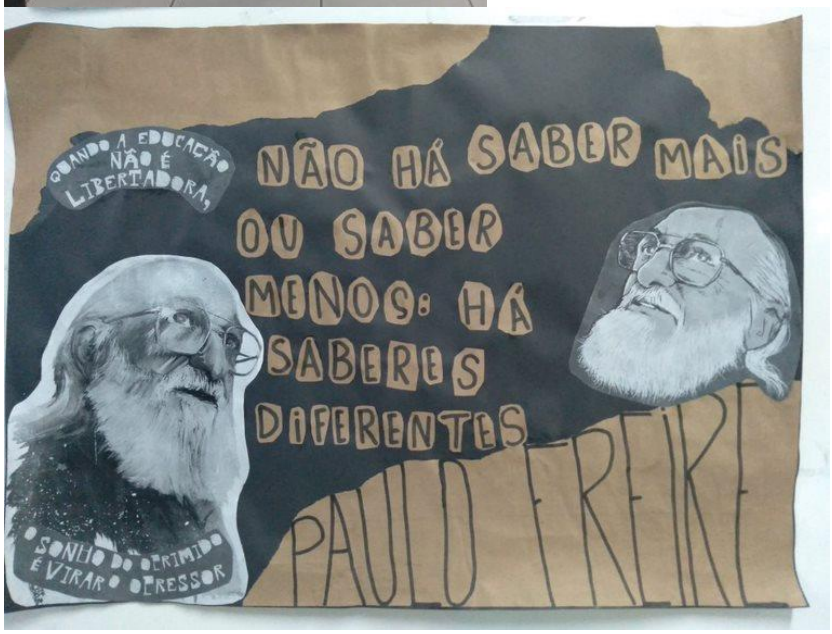
Fotos 9 e 9.1

Festival Cultural – Fábrica de Cultura (2022)

Fotos 10 a 10.5

Semana Paulo Freire – 2019





Semana Paulo Freire – 2022

Fonte: arquivo pessoal

Existem demandas que surgem exclusivamente por iniciativa dos alunos (não apoiadas pela gestão até 2020 e por parte dos docentes), como rodas de conversa buscando a organização de coletivos (Feminino, LGBTQIA+ e Negro) e manifestações discentes. Neste contexto, trazendo como exemplo, em maio de 2018, ocorreu uma denúncia de assédio de um aluno para com uma aluna. O fato levou os mesmos a se mobilizarem para organizar e promover uma forte manifestação na escola. Como bem lembrou uma ex-aluna:

> "A Etec sempre promoveu atividades e tem um funcionamento que promove a independência e a resolução de conflitos de maneira independente e apaziguadora, de modo que os alunos sempre estavam tentando lidar com as diferentes demandas e situações, não apenas dentro dos grupos da sala de aula, mas se reclamando com as outras salas, turnos e até mesmo com professores e funcionários". (Ex-aluna 2, formada em 2018)

Esta experiência, diante dos acontecimentos desencadeados pela denúncia, reforçou o debate entre os docentes para a educação que busca estimular a criticidade dos discentes e se configurou como busca da grande maioria dos professores e traduz parte do Projeto Político Pedagógico da escola, como lembra o coordenador e Professor do curso de Desenvolvimento de Sistemas: "trabalhamos para construir um olhar crítico, visando preparar os nossos alunos para o mercado de trabalho na busca de inserção profissional de qualidade".

Em 2011, a proposta curricular, para o Ensino Médio, foi atualizada com o objetivo de atender os adendos da Lei e Diretrizes e Bases e pareceres do Conselho Nacional de Educação e Conselho Estadual de Educação, que estabelecem novas demandas às escolas no que se refere à inclusão de conhecimentos sobre a matriz indígena e africana.

Para a Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, o texto oficial pauta os temas a serem contemplados, trazendo assim a oportunidade de tratar de tópicos relacionados à Cidadania no Brasil de hoje; Direitos, direitos humanos, direitos sociais, direitos dos povos, direitos internacionais. Sobre a Constituição, Códigos e Estatutos; organismos governamentais e não-governamentais em defesa de direitos, assim como os avanços e conquistas em relação à inclusão social. Para a base que se refere à disciplina de Sociologia, as proposições trazem temas que abordam questões sobre Diferença e desigualdade; Desumanização e coisificação do outro, questões de gênero e etnia;

Mudança e Transformação social; Direitos, Cidadania e Movimentos Sociais; Inclusão e exclusão; Movimentos sociais no Brasil; Violência, Violência e representações sociais; Violência e sua construção como problema sociológico; Violência simbólica.

Nas circunstâncias da experiência de denúncia citada acima, é importante compreendermos a problemática por parte da administração da unidade, uma vez que um dos alunos envolvidos na denúncia era menor de idade, e por isso a questão foi levada ao conhecimento dos pais e resolvida dentro do sigilo necessário, contudo os discentes demonstraram estarem empenhados na compreensão e resolução de uma questão do seu cotidiano escolar e social à luz dos ensinamentos acadêmicos. De certa forma, até atendendo a Missão da unidade escolar:

> Formar cidadãos com competência técnica e consciência ética, promovendo autonomia profissional por meio de conhecimentos e habilidades, visando sua inserção e progressão no mercado de trabalho, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico do município de Diadema (Plano Plurianual de Gestão 2018 – 2022. Etec Juscelino Kubitschek de Oliveira)

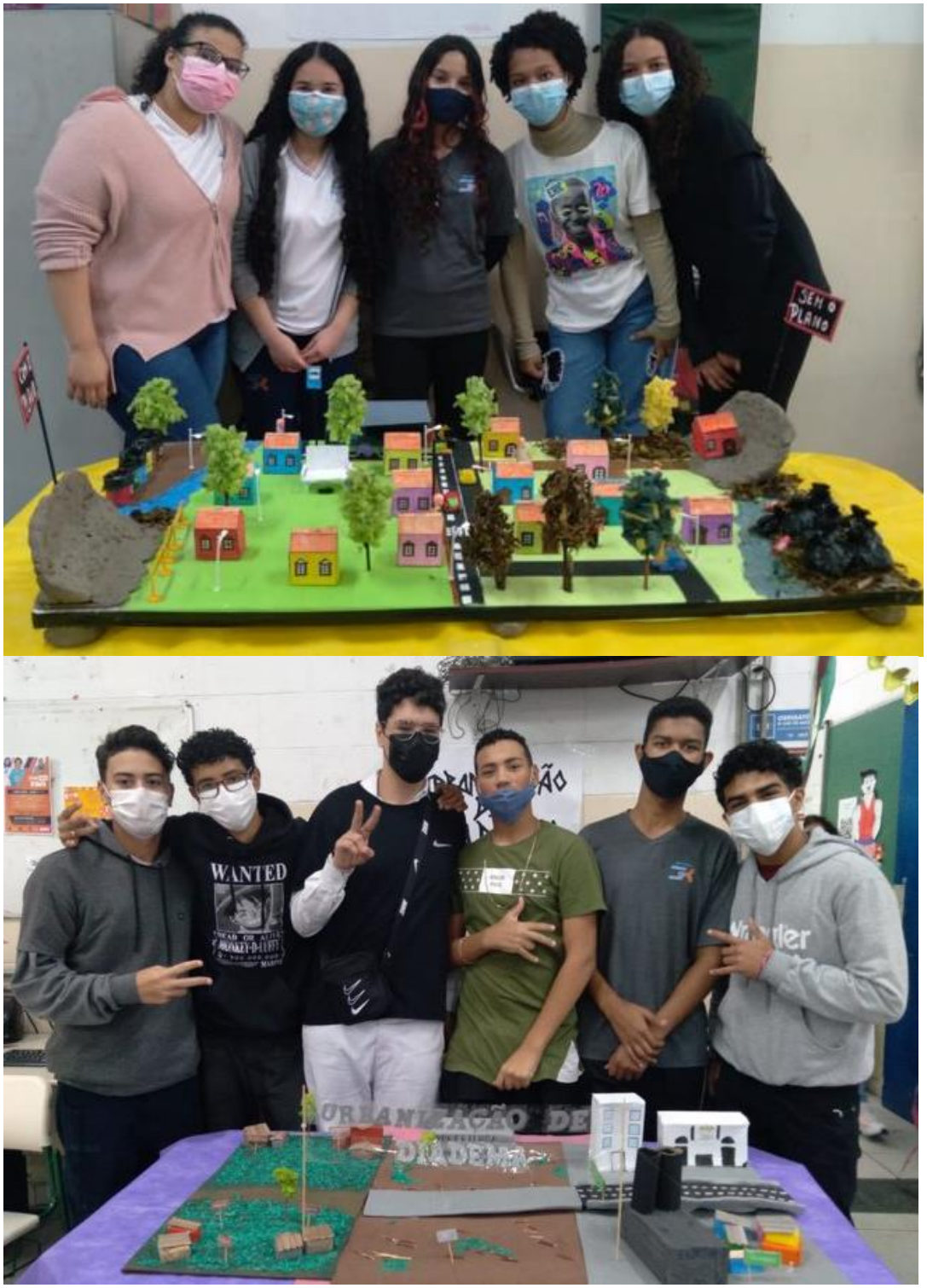
Sob o ponto de vista da teoria de Currículo Reconceptualista de Giroux (1997) é o que se deseja, a criação de ações de resistência frente à racionalidade técnica e utilitária positivista, ou seja, mediações e ações em nível micro que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle na formulação de uma Pedagogia das Possibilidades. Entendendo que a escola e o currículo possam ser, ferramenta e local onde se deve exercer habilidades democráticas, com práticas efetivas direcionadas para as atividades críticas a serviço da emancipação, dando voz a construção de espaços onde anseios e pensamentos possam ser ouvidos e considerados. Uma das atividades anuais são as Feiras: Culturais e de Ciências, TCC (Trabalhos de Conclusão de Curso dos cursos Técnicos) e Projetos das Classes Descentralizadas, quem buscam contemplar e trabalhar várias temáticas que foram iniciadas em sala de aula, e os alunos escolhem como desenvolver aquele conceito / conteúdo de forma mais prática e vivenciada, como a Feira Cultural em 2012 que teve uma grande variedade de temas, como religiões de matriz africana, sincretismo religioso (Fotos 10 e 10.1); em 2022, na sede produziram maquetes sobre gestão do uso da água nas cidades, observando os rios projeto da SOS Mata Atlântica, política nacional de resíduos sólidos e o atlas ambiental de Diadema (Fotos 10.2 e 10.3); a feira de TCC com abertura cultural, mural de memórias, apresentação de dança e exposição dos trabalhos (Fotos 10.4 a 10.9); e na extensão CEU

Caminho do Mar, na Feira de Comércio, a partir da pesquisa feita em sala, descobriu-se e se levou para a feira os laços comerciais entre Brasil e África do Sul:

Fotos 11 e 11.4

Feira Cultural – sala temática (2012)

Fonte: Arquivo pessoal



Feira de Estudos Avançados: unindo Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais (2022)

Fonte: Arquivo pessoal

Fotos 11.5 a 11.10

Pátio da unidade sede – Feira de TCC – primeiro semestre de 2022

Grupo curso Desenvolvimento de Sistemas e Mural de Memórias – primeiro semestre de 2022

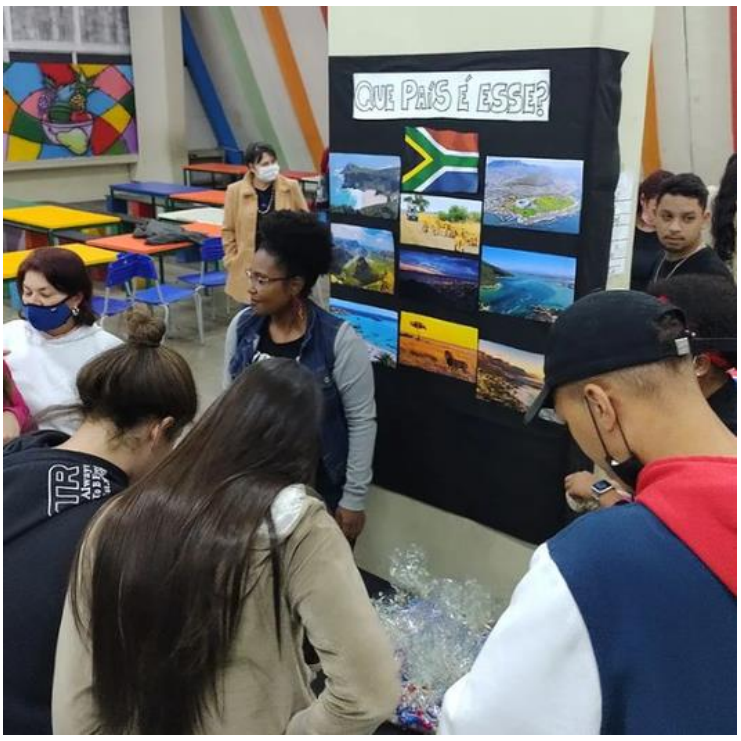
Abertura da Feira de TCC – fala do diretor – primeiro semestre de 2022

Casal de alunos – abertura da Feira de TCC – noite – primeiro semestre de 2022

Feira de TCC (2022)

Fonte: Arquivo pessoal

Foto 11.11



Feira de Comércio Internacional na extensão CEU Caminho do Mar (2022)

Fonte: arquivo pessoal

Organizar as feiras nas várias unidades de ensino, se desenvolveu de modo orgânico pelos professores e alunos, os alunos ingressantes perguntam “quando faremos a feira de Comércio? E a feira de TCC?”, muitos deles visitaram a escola antes de serem alunos, a convite de amigos e parentes que os convidaram à conhecer as escolas nas feiras.

Neste âmbito é importante mencionar e considerar, com relação a todo o processo educacional, em especial, as demandas da educação escolar no ensino médio e técnico, para a equipe docente o desgaste brutal posto para solucionar e encaminhar satisfatoriamente todas as necessidades surgidas no universo da escola e evidenciados nos últimos dez anos e amplamente divulgados.

Âmbito este que exige do corpo docente bons resultados nos diferentes formatos de avalição externa e em especial Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, e vestibulares aliados as necessidades socioemocionais dos alunos. Ou seja, desenvolver ética e cidadania, em contextos de grande diversidade junto à escassez de toda ordem e preparar para o mercado de trabalho, fato este, muito significativo para as escolas técnicas, mesmo nos cursos de ensino médio regular. Apesar do cenário adverso,

> As Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) tiveram destaque no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2018, repetindo o ótimo desempenho alcançado nos anos anteriores. O cruzamento de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), publicado no site da Folha de S. Paulo no dia 18 de junho, mostra que as 25 melhores escolas públicas da Capital e 32 das 50 melhores escolas estaduais do Brasil são Etecs. Entre as primeiras 60 melhores escolas públicas do Estado, 44 são Etecs. (SP Notícias, 20/06/2019 - 9h28, Portal do Governo).

Analisando os processos pedagógicos e a realidade prática dos mesmos, foi possível perceber que buscar aliar as necessidades do mercado, do ENEM e dos vestibulares com condições emancipatórias não é tarefa simples, mas tornou-se parte do ideal desenvolvido por professores e gestores da escola.

Este compromisso relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social. É uma prática, uma expressão e função socializadora e cultural que determinada ação pode instituir e reagrupar uma série de subsistemas. É o que em tese, está por trás de toda a educação, para transformar suas metas em estratégias de ensino. Expressão de equilíbrio de forças que gravitam no sistema educativo.

Assim, foi pela necessidade de sobrevivência qualificada que a escola, durante o período estudado, conseguiu lidar muito bem com os poucos casos de indisciplina e problemas de funcionamento. Privilegiada por ser uma escola pequena, na qual todos se conhecem e a maioria dos alunos sente-se acolhido e se reconhece como partícipe do projeto político pedagógico da unidade escolar.

2.5 Entre o currículo oficial e práticas pedagógicas emancipatórias

Pensando a teoria do currículo e sua construção, utilizamos como referência alguns de seus pensadores críticos e pós-críticos, que almejavam a análise da educação e do currículo a partir do questionamento dos pressupostos e dos arranjos educacionais, visando compreender o que o currículo de fato faz.

Segundo Bourdieu (2015), a leitura hegemônica que se faz da escola é o espaço das experiências, da construção da cidadania, permeada por ações progressistas que buscam avaliar como ser mais eficaz, classificando os sujeitos a partir do quanto eles produzem. Onde a reprodução cultural que a escola articula funciona como "uma imposição do conhecimento" do 'eu' e do mundo, propiciando ordem e disciplina aos indivíduos, na qual a reprodução da cultura dominante garante a reprodução social (BORDIEU, 2015, p. 78).

Neste sentido, o capital cultural funciona como forma de inscrição de sistemas simbólicos de acordo com os quais a pessoa deve interpretar e organizar o mundo e nele agir, onde a prática escolar e o processo de escolarização, segundo Popkewitz (2008, p.192) "incorpora estratégias e tecnologias que dirigem a forma como os estudantes pensam sobre o mundo em geral e sobre o seu eu nesse mundo".

Pensando as disciplinas oferecidas nos cursos de ensino médio regular e no ensino médio com o técnico (ETIM), foi possível observar que o *modus operanti* que articula o capital cultural do currículo imposto pelo Centro Paula Souza (CPS) ainda permite espaços para formas e abordagens, atividades e até mesmo conteúdos relacionados à vivência e as necessidades expressas pelos discentes. Ação que deve passar pelo crivo da percepção docente para articular as sequências didáticas,

entendendo que o conhecimento válido é construído a partir de lutas entre diferentes grupos em uma matéria sobre as normas de participação, verdades e reconhecimentos.

Um exemplo prático é a disciplina de Sociologia, que de modo tardio, passou a fazer parte da grade curricular do CPS. No caso da Etec JK somente em 2014, depois da mudança da grade de disciplinas), por conta de várias solicitações do corpo docente e discente, ocorrendo o processo de naturalização no qual o debate e a luta que produziram o conhecimento disciplinar são encobertos e um sistema de ideias estável é apresentado aos adolescentes e jovens.

Na atualidade, a disciplina abarca os conteúdos do currículo da Instituição, contudo também contempla debates e apontamentos/demandas dos alunos sobre gênero e etnia, as principais demandas dos discentes apontadas no início de cada ano letivo. Nos novos planos de curso, a partir de 2021, Sociologia está somente, com uma aula em uma série do ensino médio, em sua maioria, na 1ª série. Somente no curso Itinerário Formativo em Linguagens, Ciências Humanas e Sociais, a escola consegue trabalhar a Antropologia, Política e Sociologia nos conteúdos dos componentes Estudos Avançados em Linguagens, Ciências Humanas e Sociais (1ª, 2ª e 3ª séries) e Laboratório de Investigação Científica em Ciências Humanas e Sociais (1ª série).

2.6 Ensino Médio Itinerário Formativo em Linguagens, Ciências Humanas e Sociais

O Centro Paula Souza, autarquia responsável pela Etec JK, iniciou a implantação do Novo Ensino Médio em algumas escolas em 2018, a partir de quatro cursos: Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde; Ciências Exatas e Engenharias; Linguagens, Ciências Humanas e Sociais; e o Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em várias habilitações (uma vez que já era pautada em um modelo de escola técnica).

Em 2021, a instituição manteve os princípios estabelecidos pela nova BNCC, primeiramente as 1.800 horas da Base Comum. No curso que estamos analisando seu primeiro ano de implantação, Ensino Médio Itinerário Formativo em Linguagens, Ciências Humanas e Sociais, a instituição escolheu em seu plano de curso padrão para todas as escolas que escolheram esse curso, na 1ª série não ministrar os componentes Espanhol (previsto somente na 3ª série, duas aulas por semana de 50 minutos), Física,

Química e Biologia (previstas nas 2as e 3as séries, duas aulas por semana). Enquanto História e Geografia foram e serão ministradas nas 1ª e 2ª séries (duas aulas por semana), Sociologia e Filosofia somente na 1ª série (uma aula por semana). Os únicos componentes presentes nos três anos são Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional, Inglês e Comunicação Profissional e Matemática.

Em segundo lugar, os Itinerários formativos, foram estabelecidos a partir de três componentes bases que passam por diferenciações durante os três anos do curso: Projeto de Vida (chamado de Práticas de Empreendedorismo), Estados Avançados na área e Laboratório.

Na 1ª série temos Estudos Avançados em Linguagens, Ciências Humanas e Sociais (seis aulas por semana), Práticas de Empreendedorismo – Atitude Empreendedora para o itinerário Linguagens, Ciências Humanas e Sociais (uma aula por semana), e Laboratório de Investigação Científica para o itinerário Linguagens, Ciências Humanas e Sociais (cinco aulas por semana).

A escolha pelo curso começou na escola em 2019, em uma consulta aos alunos e comunidade escolar (pesquisa com escolas do Ensino Fundamental II públicas próximas da unidade), em 2020 foram consultados professores, funcionários e por fim votação pelo Conselho Escolar, composto por representante discente, docente, poder público, familiares de discentes, comunidade escolar, direção e APM.

Depois da aprovação do formato de curso para a escola por parte da instituição, as aulas foram atribuídas dentro do calendário regular e durante o planejamento docente, em pleno pandemia de 2020 e 2021, a Coordenação Pedagógica foi trabalhando com os professores a necessidade de se repensar os conteúdos, as estratégias de ensino-aprendizagem, as atividades avaliativas, a utilização de metodologias ativas de aprendizagem e a organização de projetos nos componentes, interdisciplinares e multidisciplinares.

O modelo da atual BNCC, sob uma perspectiva de resistência, apesar da proposta ter nascido sob o viés neoliberal e na redução “importância” dos componentes das Ciências Humanas e Sociais, partindo de um olhar crítico à perspectiva eurocentrista, pode possibilitar a formulação e a execução, a luz de adequações às diversidades sociais e adicionar reformulações curriculares a partir de práticas trazidas na concretização de projetos pedagógicos interdisciplinares pautados por diferentes demandas.

Aqui, para além do pensamento eurocentrista, abre-se a possibilidade para o desenvolvimento e aplicação de propostas educacionais dos Movimentos Sociais e grupos acadêmicos progressistas, como Movimento Social Negro, a Pedagogia Decolonial e a Pedagogia Histórico-Crítica. Nessa escola, muitos professores das disciplinas da base Comum e dos Itinerários Formativos apropriaram-se dessas propostas, amparados e apoiados pela gestão escolar. Não podemos deixar de lembrar sobre a formação acadêmica e continuada desses professores, a maioria possui pós-graduação (desde cursos de aperfeiçoamento até o doutorado) e participou de capacitações docentes propostas pela instituição, entre as quais promovidas entre 2020 e 2021: Gamificação o que é e como aplicar no curso técnico em administração, 3º encontro de práticas docentes da educação física do CPS, Desenvolvimento Android com Delphi, Gestão emocional. hoje mais do que nunca!, Captação e edição de vídeos para uso em aulas remotas, A BNCC de língua portuguesa: análise e saberes, O Brasil dos imigrantes, O ensino híbrido no contexto dos idiomas (inglês e espanhol) nas Etecs, Práticas com Arduino nas aulas de física e matemática, Escola 4.0: desafios da educação durante a pandemia, Semana de arte moderna de 22 - cem anos depois, África II: a cultura africana na sala de aula, A matemática do Enem 2020, Capacitação do "recurso do laboratório de química – prática simulada em realidade aumentada", Mapas conceituais no planejamento de disciplinas e currículo, Metodologias para aulas remotas, Atividades práticas de física – STEM, A filosofia contemporânea, Referenciais internacionais para o mundo e o trabalho, Ética e valores no contexto da educação profissional, Solucionando problemas para maratona de programação, STEAM na sala de aula, Balaio de cultura geek, Trabalhando probabilidade com questões de vestibulares, Projetos sociais como metodologia para o ensino médio, Metodologias e ferramentas para hackathon acadêmico, África I: um continente para ser explorado, A literatura feita por mulheres estratégias para o uso em sala de aula, A influência da tecnologia e dos jogos eletrônicos na educação física, Práticas de empreendedorismo para os itinerários formativos no ensino médio, Laboratório virtual - ferramentas para novas metodologias, Estudos avançados (itinerário formativo): possibilidades metodológicas, 1ª fórum o ensino de Filosofia e Sociologia na contemporaneidade, Educação para cidadania global: direitos humanos na sala de aula, Competências socioemocionais na sala de aula, África: um continente e muitas particularidades, Novos movimentos sociais no brasil – MOOC, 2° Fórum de Filosofia e Sociologia: as práticas docentes, 2° encontro do Ensino Médio por práticas inovadoras, Fundamentos de

Ensino Híbrido, Remoto e Mediado por tecnologias, Letramento Étnico racial na escola, Pensando em setembro amarelo, Laboratório de Investigação científica – Novo Ensino Médio (Itinerário Formativo), II Fórum Profissional Feminina e o Mercado - A Mulher Negra e o Mercado, O Desenvolvimento Social Brasileiro pelo olhar da História, Contribuições da Filosofia/Sociologia para o Protagonismo Social e Balaio de Cultura Afro.

2.7 Etec JK e a Pandemia em 2020 e 2021

Os anos de 2020 e 2021 exigiram muito dos professores, alunos e famílias. Em março de 2020, a escola fechou e em abril o ensino on-line foi implantado. Muitos docentes tiveram que aprender a como utilizar a plataforma na internet junto com os discentes, além das questões relacionadas à acesso, equipamentos, aplicativos e metodologias próprias desse "novo" ambiente de ensino-aprendizagem que poucos dominavam. A escola promoveu capacitações sobre a plataforma e metodologias consideradas básicas para a plataforma virtual, mesmo assim muitos professores tiveram dificuldades. A questão do acesso à internet foi "sanada" em outubro de 2020, com a distribuição de chips de celular para alunos e professores que solicitassem junto a administração escolar, enquanto a questão dos equipamentos foi a mais complicada de articular, a escola promoveu uma campanha de doação, onde foram doados 07 celulares e um monitor.

Entre todos esses percalços, as aulas on-line seguiram até julho de 2021, em agosto começou o ensino-híbrido, as turmas foram divididas em três grupos que se revessavam durante a semana, e em novembro as aulas voltaram totalmente para o presencial.

Em pesquisa realizada em setembro de 2021 (amostra com 214 discentes), sobre diagnóstico socioemocional e retorno as aulas presenciais, no **Gráfico 1** (Anexo – Gráficos), localizamos que 56,07% tinham tomado duas doses da vacina contra o COVID 19, enquanto 42,03% somente a primeira dose (lembrando que muitos deles são adolescentes, e as prefeituras ainda não tinham disponibilizado a segunda dose para os menos de 18 anos), e somente 1,4% não tomaram por escolha pessoal e/ou familiar.

Até então, 20,55% dos discentes foram diagnosticados com covid uma vez (**Gráfico 2**), e 74,72% tiveram familiares diagnosticados com covid (**Gráfico 3**). Infelizmente 33,1% dos alunos perderam algum familiar por decorrência da contaminação pelo covid (**Gráfico 4**), em sua maioria amigos (36 alunos), tio/tia (14 alunos) e avó/avó (13 alunos) (**Gráfico 5**).

Com relação as questões diretamente ligadas aos temas socioemocionais, 52,77% moravam com alguém que estava desempregado (**Gráfico 6**). No período que as aulas foram remotas, sobre os sentimentos vivenciados, a maioria expressou que quase sempre ou sempre sentiram muita Ansiedade e Preguiça, mas também Gratidão (**Gráfico 7**).

Muitos alunos relataram não ter um ambiente propício aos estudos em casa, problemas de acesso, crises de ansiedade e pânico e problemas financeiros. O que levou a gestão escolar organizar palestra e rodas de conversa virtuais sobre o Luto no ambiente escolar, Ansiedade, Estudo remoto em tempos de pandemia e a indicação de atendimento psicológico gratuito e social. Reorganização das campanhas sociais que a escola promove para arrecadação de alimentos e cestas básicas para os próprios alunos (que solicitavam junto à Orientação Educacional).

Também foi pesquisado junto aos docentes e discentes em maio de 2021, as situações problemáticas e as favoráveis da escola. Os docentes (amostra com 22 pessoas), responderam como as maiores características negativas (**Gráfico 8**): a estrutura física da escola, aulas remotas (educação híbrida) e equipamentos (tecnologia), a escola precisa de reforma e reestruturação física (é um fato), muitos professores não se adaptaram as aulas remotas, na verdade percebemos que muitos se esconderam dos alunos, muitas vezes não por maledicência, a metodologia mudou radicalmente e os professores viram os aluno “invadirem sua casa”, não se sentem bem utilizando uma câmera, e não foram bem capacitados para essa forma de aula. E por não serem “obrigados” a abrirem suas câmeras e gravarem as aulas.

O CPS disponibilizou chips para celular seis meses depois que começou a pandemia (e somente 02 professores retiraram na escola), e não equipamentos como celulares e computadores com câmera), o rendimento, participação e interesse dos alunos por aulas assíncronas depois de um ano no remoto, caiu muito.

A instituição escolar até então, sempre foi considerada uma “âncora” para os discentes, e na pandemia essa âncora ficou “trincada, quase perdida no oceano também”, professores tiveram que “trocar o pneu do carro em movimento”.

Enquanto como características positivas (**Gráfico 9**): competência da equipe pedagógica, os cursos oferecidos e o perfil dos candidatos na seleção que substituiu a prova do vestibulinho entre 2020 e 2021. Os próprios professores elogiam a formação acadêmica da equipe (**Gráfico 10**), onde temos 24% dos docentes somente com graduação/licenciatura, 58% com especialização, 16% mestres e 2% doutores. Os professores acreditam que pelo espaço física da escola sede e extensões, é oferecida uma grande variedade de cursos anuais (EMIF – Ensino Médio, Itinerário Formativo em Linguagens, Ciências Humanas e Sociais; MTEC – Administração integrado ao ensino médio (meio período) e ETIM - Administração integrado ao ensino médio (período integral)) e cursos técnicos modulares (Administração, Logística, Finanças, Recursos Humanos, Desenvolvimento Comunitário, Informática, Desenvolvimento de Sistemas e Informática para Internet).

Já os discentes apontaram como os principais pontos problemáticos na escola (**Gráfico 11)**: Estrutura física, Aulas remotas (educação híbrida) e Comunicação. Verificamos que os dois primeiros pontos são os mesmos para professores e alunos, contudo, para os alunos o problema apontado pelos professores sobre “tecnologia”, para os alunos foi a “consequência”, ou seja, como alguns professores não lecionaram de modo síncrono, sem câmera ligada e sem registros sobre atividades e suas explicações claras, os alunos reclamaram muito da falta de comunicação com alguns professores.

Outro aspecto curioso, enquanto os docentes encaram a oferta de cursos como algo positivo, os alunos desejam mais opções, encarando a oferta de cursos da escola, sede e extensões, pequena. Já as características positivas (**Gráfico 12**), foram: a competência da equipe pedagógica, a Foto da escola na comunidade escolar / região e Comunicação.

Os discentes têm muitos professores como inspiração para a continuidade de estudos, dedicação e desenvolvimento de carreira (a maioria sabe que muitos professores estão fazendo uma outra graduação, especialização, mestrado e doutorado, e nem por isso a qualidade e dedicação das e às aulas ficam piores ou jogadas, pelo contrário, consideram que são as melhores aulas).

Sobre a Foto da escola, a Etec JK existe a quase 14 anos como sede, no mesmo local, e já consolidou como uma das melhores escolas da região, no último levantamento via ENEM de 2019, a escola ficou em primeiro lugar entre as escolas públicas da cidade de Diadema, e no ranking geral, em segundo lugar[8]. No ranking das 100 melhores escolas públicas no Brasil[9], a Etec JK está em 71ª lugar. Para não deixar os cursos técnicos de lado, segundo a análise da equipe do Mundo Vestibular [10], a escola oferece 3 dos 10 cursos com maior empregabilidade em 2021. E por fim, a questão sobre a Comunicação ser apontada como fator positivo é que além das aulas virtuais no período, a Orientação Educacional e a Coordenação Pedagógica, promoveram quinzenalmente reuniões com os representantes de sala de todos os cursos, nos períodos da manhã, tarde noite, para divulgar eventos, recados, orientar e responder as dúvidas das turmas, bem como mensalmente promoveu palestras e debates (**Foto 12**) sobre os temas mais pedidos pelos discentes (**Gráfico 133**), de tal modo que a maioria dos alunos sentiu-se escutado, partícipe da escola e que suas demandas eram recebidas e resolvidas, mesmo que à distância na maior parte do tempo nos anos de 2020 e 2021.

[8] https://blogdoenem.com.br/diadema-resultado-enem/. Acesso em 09/04/2020.
[9] https://bkpsitecpsnew.blob.core.windows.net/uploadsitecps/sites/1/2020/06/20.06.30-100-Melhores-EEs-do-Brasil.pdf. Acesso em 09/04/2020.
[10] https://www.mundovestibular.com.br/articles/19617/1/cursos-tecnicos-mais-valorizados/. Acesso em 25/10/2021.

Foto 12

Fonte: Arquivo pessoal

Segundo dados coletados no ano de 2021, por meio de questionário eletrônico desenvolvido pelo CPS - WebSAI, os resultados foram disponibilizados aos diretores das unidades escolares em março de 2022.

> “ O WebSAI é uma avaliação feita anualmente em todas as Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e Faculdades de Tecnologia do Estado (Fatecs) por meio da coleta de informações de alunos, professores, funcionários, pais de alunos (Etecs), equipe de direção e egressos. Todos os anos, os entrevistados respondem a um questionário sobre diversos aspectos de sua unidade, que vão desde a adequação do espaço físico e instalações até as práticas pedagógicas adotadas pela escola ou faculdade. Essas informações são utilizadas pela Área de Avaliação do Centro Paula Souza, responsável pelo WebSAI, para analisar os processos de funcionamento das unidades de ensino, seus resultados e o impacto na realidade social em que a instituição se insere. Seu objetivo é buscar a melhoria da qualidade de ensino por meio do autoconhecimento. Com base nos resultados do WebSAI, diretores e professores podem detectar os pontos positivos e

> negativos de suas unidades e estabelecer estratégias para melhorar o desempenho de seus alunos". (CPS, 2022)[11]

Como consta na Tabela 1 (Anexo - Tabela), onde obtivemos as respostas dos discentes dos cursos anuais, relacionados ao Ensino Médio, Mtec (Administração Integrado ao Ensino Médio, meio período) e ETIM (Administração Integrado ao Ensino Médio, período integral). A amostragem foi estabelecida pela instituição Centro Paula Souza, onde 18 alunos são do ETIM, 22 alunos do Mtec e 23 do Ensino Médio regular.

Entre os discentes desses cursos, 68,5% dos discentes se consideram do sexo feminino e 31.5% masculino, a pesquisa da instituição não insere outras opções (como homens trans e mulher trans, na escola temos 2 alunos homens trans e uma mulher trans). A instituição não perguntou sobre identidade e sexualidade, fez somente uma pergunta que se relaciona com a população LGBTQIA+. Como já verificados em pesquisas anteriores (RAMOS, 2015 e 2019), o número de discentes declarados do sexo feminino é superior ao masculino no ensino médio nas Etecs em todos os cursos técnicos integrados ao ensino médio, no curso Itinerário Formativo e no antigo Ensino Médio, na unidade em Diadema, desde 2013.

Com relação a identidade étnica, 60,2% consideram-se brancos, 13,7% pretos, 23,3% pardos (37% de negros) e 2,7% amarela. Auto declarados brancos são 23% a mais que os negros, mesmo estando em um território negro. Sobre a vida escola, 64,3% estudaram integralmente em escola pública, 4,1% integralmente na escola particular no Ensino Fundamental, 20,5% a maior parte em escola pública e 11% a maior parte em escola particular. O que pode explicar, em partes, a maioria de alunos brancos, outro fator, é a própria estrutura familiar e o capital cultural das famílias dos discentes (no caso desse último que "destoa" ainda muito dos conteúdos dos vestibulinhos e dos conteúdos, habilidades e competências previstos na BNCC (2018)), consequência da escolaridade e renda das famílias negras e pobres na região de Diadema e periferia da cidade de São Paulo.

Mesmo nessa realidade, a pesquisa aponta que 95,8% dos matriculados no ensino médio não trabalham. E que durante o período das aulas remotas e híbridas em 2021, 63% utilizaram um notebook para acompanhar as aulas, enquanto 31,5% por

[11] https://www.cps.sp.gov.br/websai/. Acesso em 02/04/2022.

meio de um smartphone, alguns utilizaram-se dos chips entregues pela instituição, no total 106 alunos retiram o chip na escola.

No que tange os processos de recuperação contínua (recuperação oferecida durante as aulas), se contribuiu para que o aluno e seus colegas resolvessem suas dificuldades de aprendizagem, 1,4% disseram que recuperação não foi realizada, 45,2% disseram que foi parcialmente e 47,9% disseram que sim. Ou seja, a grande maioria dos alunos se sentiu contemplado nos processos de recuperação contínua de conteúdos, habilidades e competências durante o ano letivo de 2021.

Outra pergunta importante foi sobre se os professores corrigem as avaliações (provas, seminários, atividades em grupo e individual etc. conjuntamente com os alunos destacando erros e acertos: 16,4% disseram que não, 61,6% sim alguns, 6,48% sim grande parte deles e somente 6% sim todos. Percebemos que muitos professores tiveram dificuldade em utilizar a plataforma virtual disponibilizada pela escola (Teams, em parceria com a Microsoft), somado a possível falta de equipamento adequado para ministrar aulas de modo virtual, muitos professores deixaram de realizar a correção das atividades avaliativas junto com os alunos, ou mesmo realizando um feedback satisfatórios para os discentes.

Os professores em sua maioria não são considerados autoritários, 82,1%, enquanto 12,3 % disseram que alguns os são. Sobre o domínio dos conteúdos, 61,6% dos alunos acreditam que todos os professores os têm, e 37% grande parte deles. Sobre projetos interdisciplinares, nas aulas remotas e híbridas, na percepção dos alunos, somente 30% perceberam que sim, ou a maioria dos professores, enquanto 64,3% identificaram projetos simulares com alguns professores. Sobre os professores oferecerem a mesma atenção para todos os alunos (brancos, pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência, homens ou mulheres, LGBTQIAP+), a maioria, 95,8% dizem que sim, todos os professores.

Na pergunta sobre os alunos tratarem com respeito os professores e funcionários da escola, 68,5% disseram que sim todos, e 30,1% grande parte deles. Um dos motivos pode ser que os alunos relacionem “falta de respeito”, com o fato de não acessarem as aulas virtuais dos professores que não publicam feedback, ou mesmo, não saibam lidar de maneira “harmônica” com o ambiente de aula virtual. Dessa forma, seria uma

espécie de “vingança”, não participar “adequadamente” (não logar ou logar e não participar) da aula dos professores que não gostam.

Os conflitos (bullying, práticas de ofensa moral ou agressão física) que surgem entre as pessoas no ambiente escolar são resolvidos na base do diálogo na percepção de 54,8% dos alunos sempre, enquanto 34,3% acham que muitas vezes, e 11% algumas vezes. Acreditamos que muito se deve ao trabalho próximo dos alunos desenvolvido pela Orientação Educacional e Coordenação Pedagógica.

Mesmo as aulas on-line sendo consideradas cansativas, 56,8% dos alunos disseram que gostaram de assistir a maioria das aulas, 20,5% gostaram de todas, 19,2% somente algumas e 4,1% não gostou de assistir as aulas on-line.

Por fim, sobre o curso estar preparando para um futuro desempenho profissional, 57,5% acreditam que sim, 32,9% parcialmente e 1,4% não acreditam.

2.8 Desenvolvimento e atividades dos componentes: História, Sociologia e Laboratório de Investigação Científica em Linguagens, Ciências Humanas e Sociais

No caso da Etec JK, o foco foi trabalhar Linguagens e Ciências Humanas e Sociais, por meio das três dimensões do currículo afrorreferenciado, a partir da perspectiva de MACHADO e PETIT (2020), o currículo precisa ser trabalhado a partir de uma visão epistemológica plural, traçando diálogos com os diferentes saberes de maneira horizontal, com propostas de experiências contínuas, pensando a educação também a partir “do repertório cultural de origem africano e não simplesmente pensar o negro na educação brasileira (...). Trata se, efetivamente, de criar outros referenciais dinâmicos, inclusivos e criativos” (OLIVEIRA, 2007, p. 271). Assim, desenvolvendo o senso de propósito, senso de pertencimento e senso de comunidade. Buscando visibilizar a ancestralidade, suas conquistas e epistemologias, a partir do lugar de fala dos alunos, de sua família e comunidade. Sobre essas temas, refletiu um ex-aluno: “ A Etec JK é uma escola que consegue oferecer aos alunos uma Educação emancipatória porque ensina autonomia através de sua didática que visa independência do aluno” (ex-aluno3, formado em 2021).

De tal forma, que somando as questões levantadas sobre as possibilidades que podem ser trabalhadas no Ensino Médio, independentemente do tipo de curso: Ensino Médio junto com o técnico em Administração ou pautado na proposta de Itinerário Formativo (obrigatório no Novo Ensino Médio), com as questões da comunidade escolar na cidade de Diadema, onde a escola está localizada. Podemos considerar a cidade de Diadema como um território negro, pois além de ser considerada uma cidade da periferia da grande São Paulo.

Transpondo os dos estatísticos e de pesquisa para a prática escolar, percebemos nos depoimentos dos alunos o sobre seu processo de se identificar como pessoa negra, se reconhecer e refletir sobre.

E pensando na diversidade de identidades, se reconhecer como homoafetivo e ser acolhido pela escola, seus pares e professores. Seguem depoimentos de alunos sobre esse reconhecimento e reflexão sobre identidade:

> "Durante as aulas de sociologia, fizemos um seminário onde cada grupo deveria falar sobre alguma minoria social, como LGBTs e pretos; no final havia uma roda de conversa sobre o tema apresentado. Acredito que projetos assim onde o aluno tem a capacidade de falar e ser ouvido e conhecer mais sobre outros grupos diversos da sociedade é de extrema importância para o conhecimento de nosso meio social e como ele funciona". (|Aluna 1)

> "Acredito que um projeto/evento em que se foi trabalhada a questão da diversidade, em especial Diadema e população negra, seria a Semana Paulo Freire, onde foram apresentadas, através de várias expressões artísticas e culturais, ações que priorizavam as diversas etnias e sentimentos expressados através do canto, da dança, dos poemas e poesias, e entre outros". (Aluno 2)

> "Sociologia, filosofia e história. Principalmente questões de gênero e raça". (Aluna 3)

> "A disciplina Laboratório de Iniciação Científica (LIC) já trabalhou muito temas sobre diversidade. sempre eram conteúdos relacionados a identidades de gênero, a comunidade LGBTQIA+, sobre racismo e também sobre pensadores negros que foram incríveis". (Aluno 4)

> “Participei de um projeto no CEU de acolhimento à comunidade LGBTQIA+ em que abordava as questões da comunidade, roda de conversa e apoio”. (Aluno 5)

Percebemos a importância da escola, das atividades pedagógicas e não pedagógicas, que se relacionam, transpassam e transbordam, as temáticas relacionadas à diversidade, onde as escolas, seja a sede ou as extensões, são vivenciadas pelos discentes como lugares seguros, de acolhida e preparo para a vida.

Os estudos sobre autores decoloniais e negros agregou muito positivamente a identidade dos docentes e discentes, colocando o tema Diversidades como algo central nas propostas pedagógicas e atividades avaliativas. Um exemplo foram as questões práticas relacionadas aos alunos Neurodivergentes (no caso alunos com TEA (transtorno do espectro autista), TDAH (transtorno do déficit de atenção com hiperatividade) e baixa visão). Professores e coordenadores de curso, depois da capacitação sobre o tema, ficaram mais atentos e “sensíveis” nas relações entre discentes e com os alunos, mais alunos foram encaminhados à especialistas, o assunto foi explicado nas turmas que apresentam alunos neurodivergentes laudados e o tema foi apresentado no final de 2022 para toda a escola na Feira de TCC e LIC que aconteceu na sede no dia 21 de novembro de 2022.

Com relação as questões étnico-raciais e de gênero, os discentes criaram e desenvolveram pesquisas em várias disciplinas, como TCC e LIC (nos cursos anuais (ensino médio) e modulares (técnicos)), rodas de conversa, debates e até um coletivo relacionado a Educação e LGBTQIAP+.

2.8.2 História

O plano de curso contempla as habilidades e competências básicas da BNCC (2018), e a partir de 2020, com os novos planos, a disciplina de História foi reduzida a duas aulas na 1ª e 2ª série (na maioria dos cursos é essa configuração, quando alterada, mantem-se em apenas dois anos dos três que compõem o ensino médio). Contudo, os professores responsáveis pela disciplina, assim como os demais da área de Ciências Humanas e Sociais, buscam trabalhar dentro de uma abordagem que prioriza os temas

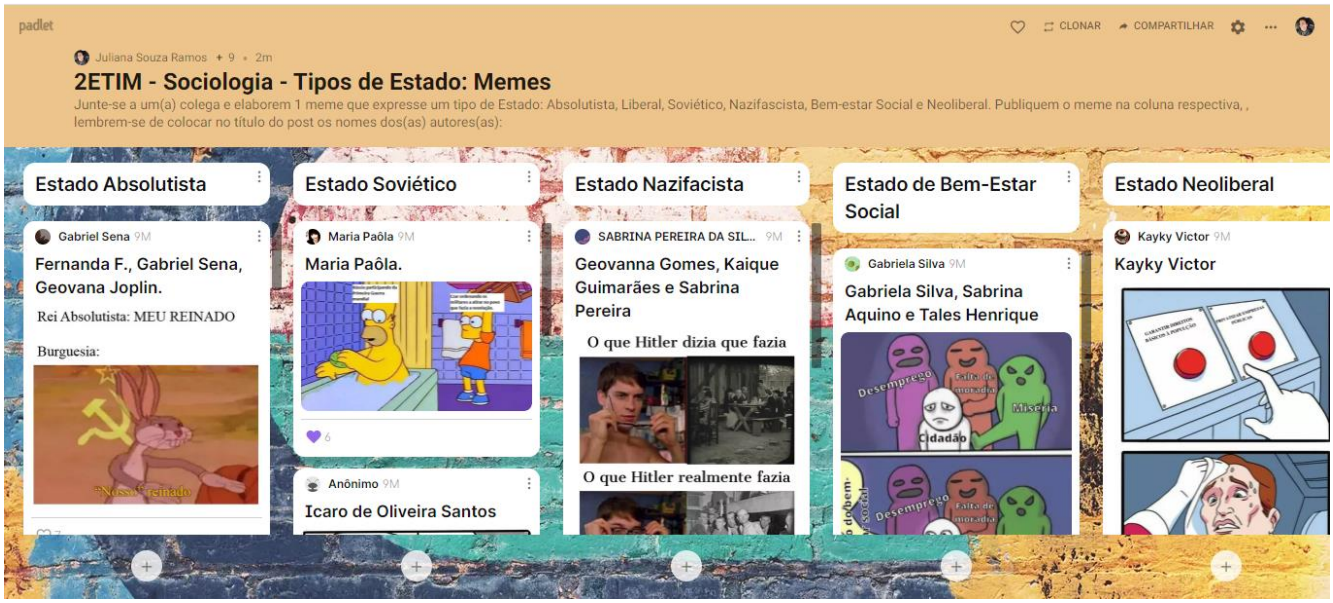
cobrados no ENEM nos últimos três anos, bem como utilizar em aula, atividades coletivas e individuais questões de vestibulares, em especial, FUVEST, UNICAMP e UNESP.

Construindo um diálogo com a Pedagogia Histórico Crítica de Saviani (2021), buscando costurar o conhecimento escolar com a reflexão sobre não só as questões de classe, mas também com questões de gênero, étnicas e identidade, construindo assim reflexões e ações interseccionalizadas. Auxiliando e complementando na aprendizagem dos discentes de forma a ir além da Pedagogia das Competências, proposta pela BNCC.

2.8.2 Sociologia

A disciplina Sociologia, em 2021, buscou trabalhar com recursos digitais variados, como plataformas gratuitas além da utilizada obrigatoriamente pela escola, onde foram desenvolvidos memes, sua divulgação e votação (curtidas) (**Foto 13**) dos que melhor atenderam os critérios de avaliação, por meio da rubrica criada em conjunto com os alunos.

Foto 13



Fonte: arquivo pessoal.

Também foram trabalhados textos de pensadores negros como Franz Fanon (1968) (**Foto 14**), Lélia Gonzalez (2021), Achille Mbembe (2018), Beatriz Nascimento (2021) e Angela Davis (2016), de forma dialogada com a realidade dos discentes, gerando redações nos moldes do ENEM e pesquisa de Fotos relacionadas.

Foto 14

Análise de texto Fanon: redação e Foto relacionada

Fonte: arquivo pessoal.

De maneira a costurar um diálogo com teorias afro referenciadas (Oliveira, 2018 e 2021), na busca do desenvolvimento de uma escuta mais sensível do docente e discentes, na defesa da equidade racial, demarcar e plantar referências diferentes das brancocêntricas e eurocentradas, demarcando a busca da senioridade no processo de ensino e em defesa da pluriversalidade.

Tanto na disciplina de História quanto na de Sociologia o currículo desenvolvido subverteu o currículo oficial (BNCC), ou seja, subversão da base, pelas brechas, a partir da contradição, do conflito, criando espaço para o debate, análise e construção de novas bases teóricas e analíticas, onde os saberes, lugares e práticas além das eurocentristas são valorizadas e praticadas. Impactando em um maior envolvimento e dedicação nas

aulas, projetos, atividades e engajamento nos estudos. Com reflexos positivos nas relações escolares, familiares e profissionais.

2.8.3 Laboratório de Investigação Científica (LIC)

No início de 2021, a autarquia que administra a escola, promoveu uma capacitação on-line para professores (de 40 horas), sobre Laboratório de Investigação Científica, apresentando uma apostila com diretrizes básicas sobre como deveria ser o desenvolvimento do ano letivo em linhas gerais, com sugestões de projetos que poderiam ser desenvolvidos. Docentes de formações diferentes participaram, apresentando suas ideias, sugestões de materiais didáticos e temas para serem trabalhados, dentro da diversidade de Matemática, Ciências Sociais e Humanas, Ciências da Natureza e Linguagens.

> O Laboratório de Investigação Científica (LIC) Componente do 1º Ano do Ensino Médio do Núcleo do Itinerário Formativo. O Laboratório de Investigação Científica (LIC) compõe e eixo de trabalho do Itinerário Formativo e consiste em um processo de ensino e aprendizagem no qual é construído um rol de saberes e competências indispensáveis aos estudantes na apropriação da Ciência e do rigor do método (abordagens metodológicas e técnicas de análise), para a resolução de problemas complexos e no entendimento das diferentes questões que são apresentadas no cotidiano do aluno. Assim, os estudantes do Ensino Médio têm a oportunidade de vivenciar e aplicar a rotina da pesquisa científica na área de conhecimento elegida no Itinerário Formativo, para que possam construir os instrumentos para agir de forma global e sistêmica no mundo contemporâneo. (CPS, 2021, p. 04)

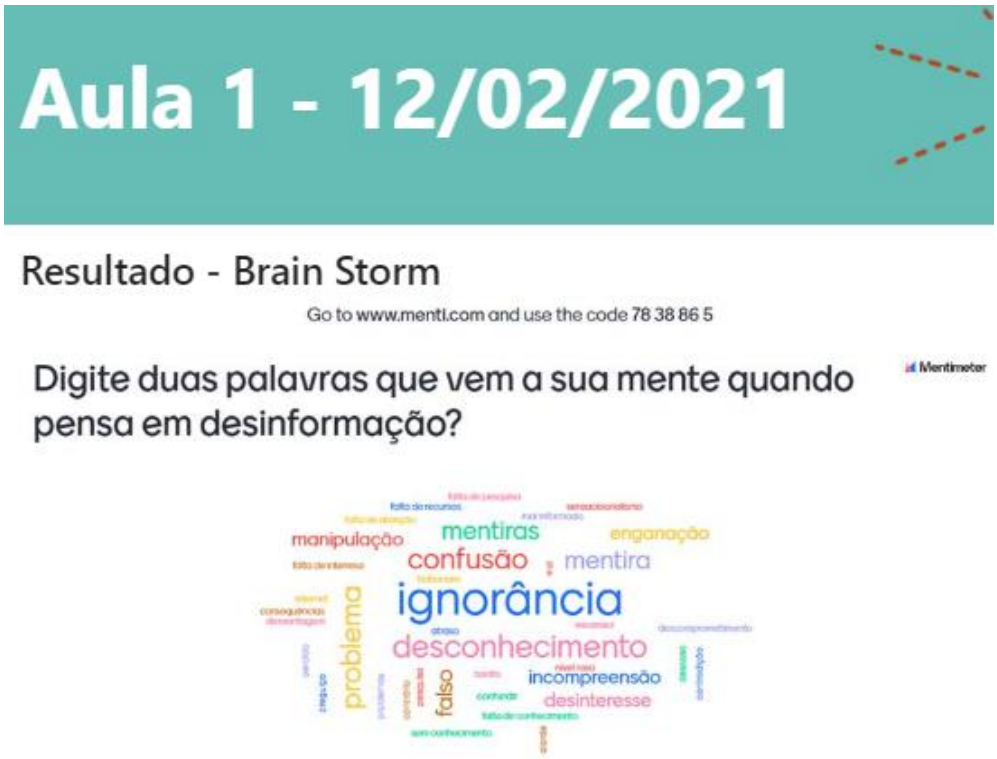
Assim, a capacitação buscou organizar o componente, independente da área do Novo Ensino Médio, em três partes diferentes. No primeiro momento, o aluno deve ter contato “profundo com o fazer ciência pela pesquisa. [...] o professor deve trabalhar as questões básicas da ciência, como seus fundamentos, método científico, a lógica e o conceito de verdade científica” (CPS, 2021, p 04). Na segunda fase, deve ocorrer o “aprofundamento na pesquisa, por área de conhecimento, que deve ocorrer por meio da resolução de um problema previamente estruturado” (CPS, 2021, p 04), utilizando as principais técnicas e metodologias, desenvolvendo um plano da pesquisa, depois o levantamento de dados, seguidos de análise, depois interpretação e divulgação dos resultados. E por fim, a terceira fase, a discente de forma coletiva, “irá amadurecer sua

autonomia construindo e aplicando um projeto de pesquisa com um tema de interesse próprio, cabendo ao professor orientar e sustentar (na teoria e na prática) esse processo" (CPS, 2021, p 04).

O componente Laboratório de Investigação Científica em Linguagens, Ciências Humanas e Sociais, foi organizado, bimestralmente. No primeiro bimestre de 2021, foi apresentado o componente, iniciativas públicas relacionadas, a importância de fazer e análise crítico-científica através do debate e estudos sobre a fake news no Brasil e os problemas que podem causar a desinformação e mentira factual. O que a fake news causa na sociedade e exercícios relacionados **(Foto 15)**. Depois começamos os estudos sobre métodos e fases de uma pesquisa científica, como objetivo, justificativa, metodologia, fontes estrutura de um projeto de pesquisa (a partir da escolha coletiva de um filme para ser pesquisado. Criação de questionários e entrevistas. Pesquisa de artigos relacionados aos conceitos principais levantados (ferramentas e bibliotecas virtuais), criação do texto e apresentação da pesquisa com podcast.

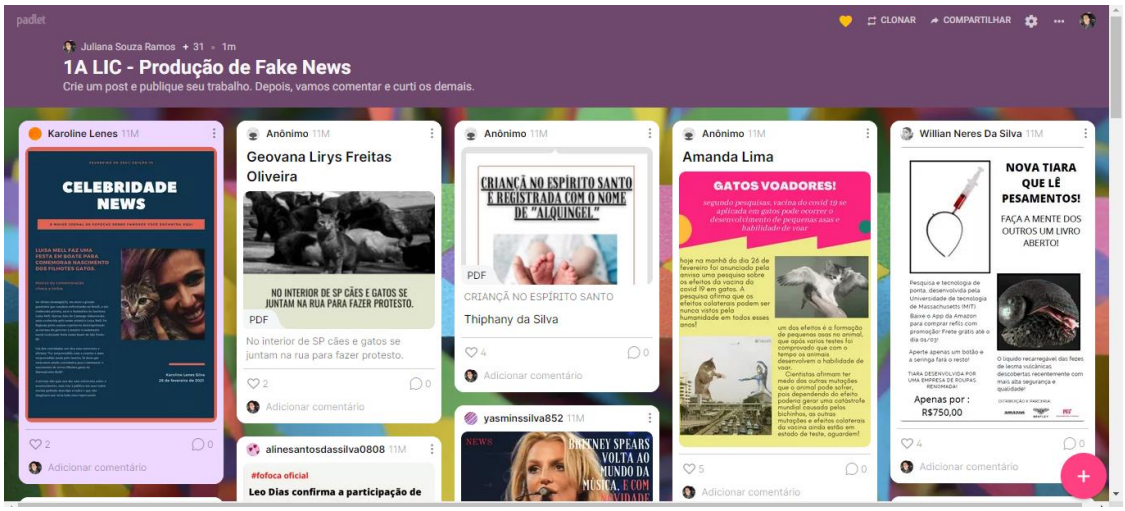
No segundo e terceiro bimestres aprofundamos o que é Ciência (questões históricas, filosóficas e antropológicas), método científico (indutivo, dedutivo, hipotético-dedutivo e dialético) e ética. Saber científico, formas de pesquisa (exploratória, descritiva ou explicativa), aplicação de formulários e entrevistas, coleta de dados, análise crítico-científica, referências bibliográficas, público-alvo, procedimentos e abordagens. Criação de mapa conceitual coletivo com os conhecimentos adquiridos até então. Pesquisa temática e introdução as questões e pensadores relacionados aos temas de interesse levantados no primeiro semestre: Violência, Inteligências Múltiplas, Racismo estrutural, Gênero e sexualidade (violências associadas), Formas de poder e dominação, Sociedade de Controle e Disciplinar. Necropolítica, Feminismo, Feminismo Negro Brasil e EUA, Gerações (Baby boomer, X, Y e Z), Estados Modernos e Políticas públicas. Principais pensadores: Silvio Almeida (2018), Foucault (2007), Deleuze (2007), Adorno (2002), Lélia Gonzalez (2020) (**Foto 16**), Angela Davis (2016), Achille Mbembe (2018) e Franz Fanon (1968). Análise e debate sobre o documentário "Olhos Azuis". Análises de textos bases de forma individual**.** Mapa conceitual coletivo com o que foi aprendido até o momento (**Fotos 17 a 17.2**).

Foto 15



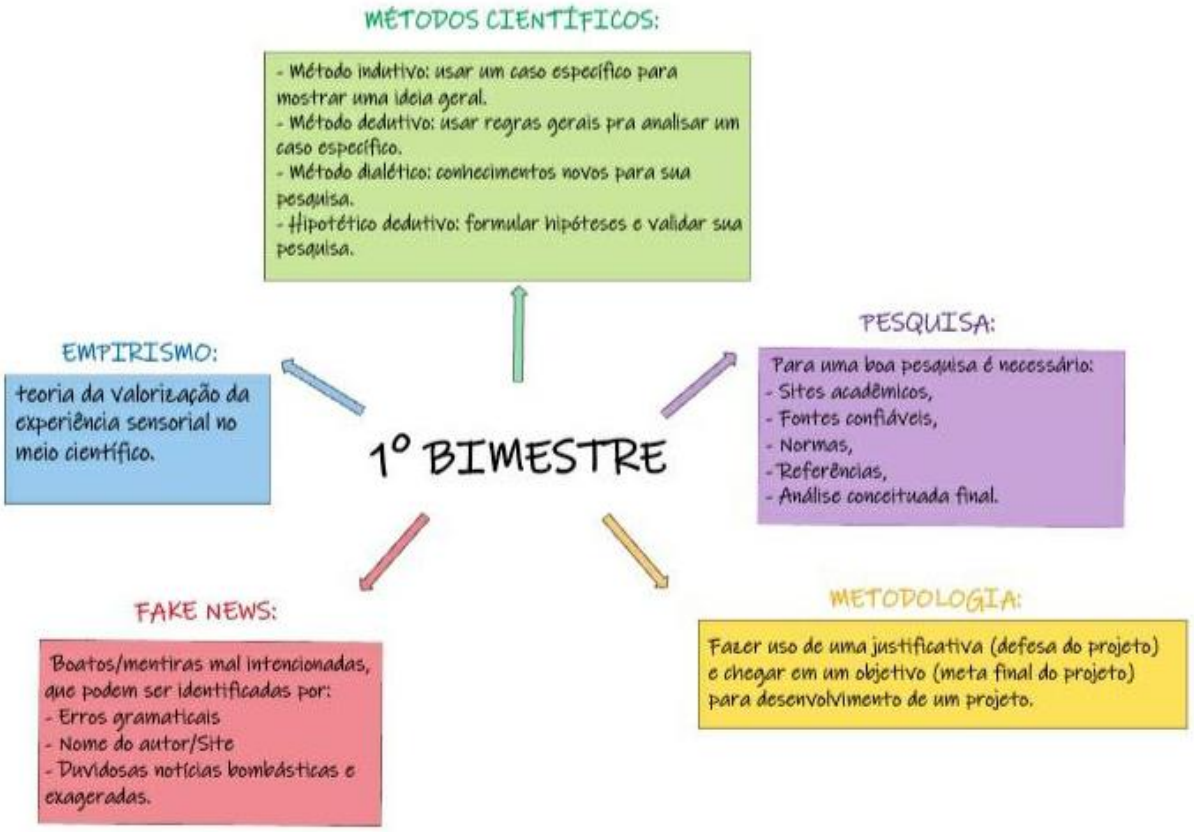
LIC: Pesquisa pré-requisitos

Foto 16



Atividade de produção e análise de notícias falsas e comerciais Fake (produzidos pelos alunos durante a pandemia)

Foto 17



Mapa conceitual: 1° bimestre de 2021

Foto 17.1

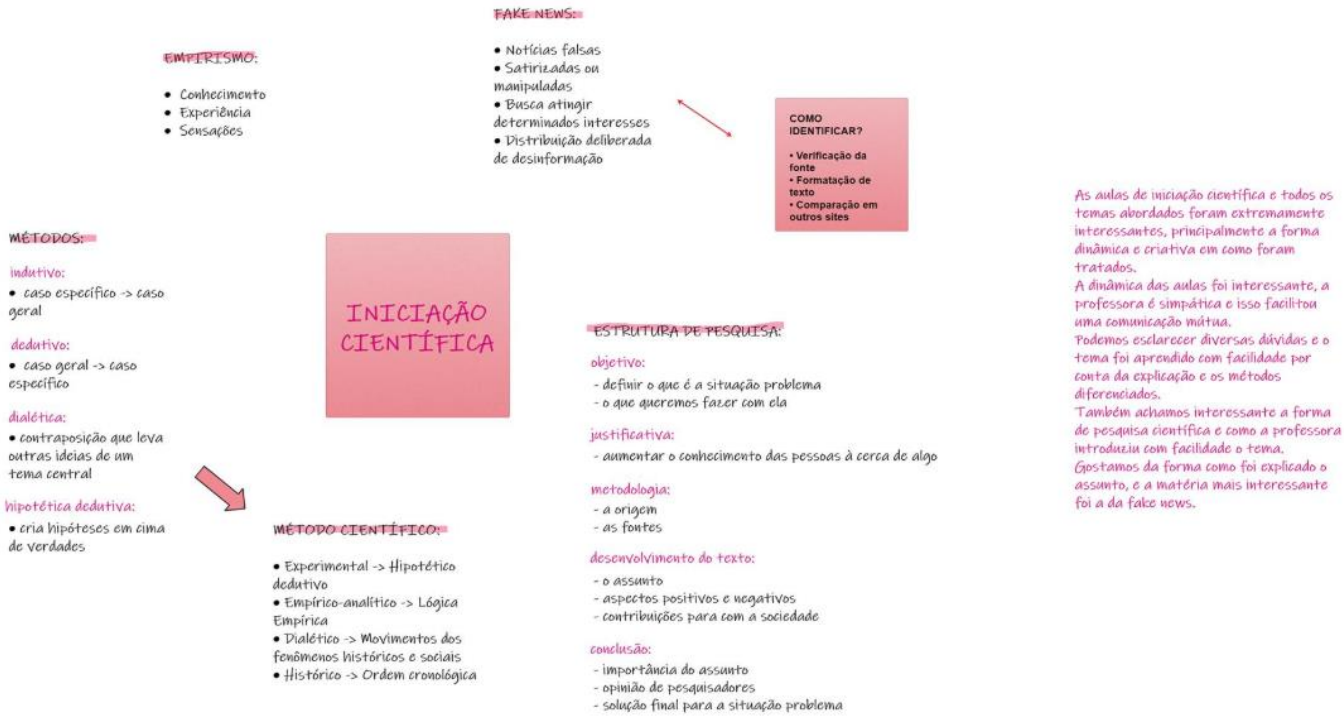


Foto 17.2

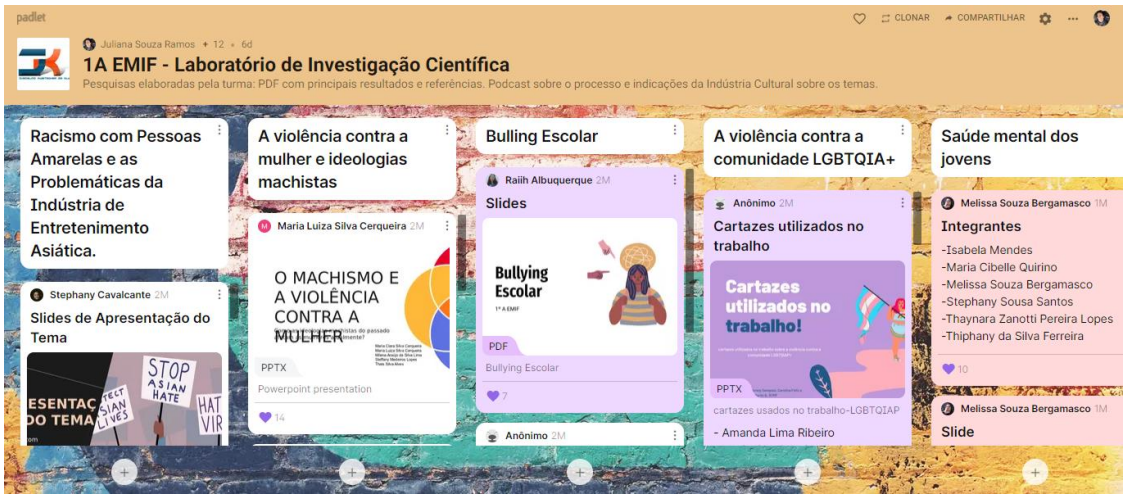
Fonte: arquivo pessoal

No terceiro bimestre, realizamos o levantamento de temas em grupo e organização do projeto de pesquisa, pergunta da investigação (problema), justificativa e hipótese. Pesquisas, leituras e realização de resumos contendo os conceitos principais da pesquisa (**Fotos 18 a 20**).

Foto 18

Análise de texto Lélia Gonzalez: postagem das apresentações e podcast dos grupos de pesquisa

Foto 19



Trabalho Final: postagem das apresentações e podcast dos grupos de pesquisa (2021)

Foto 19.1

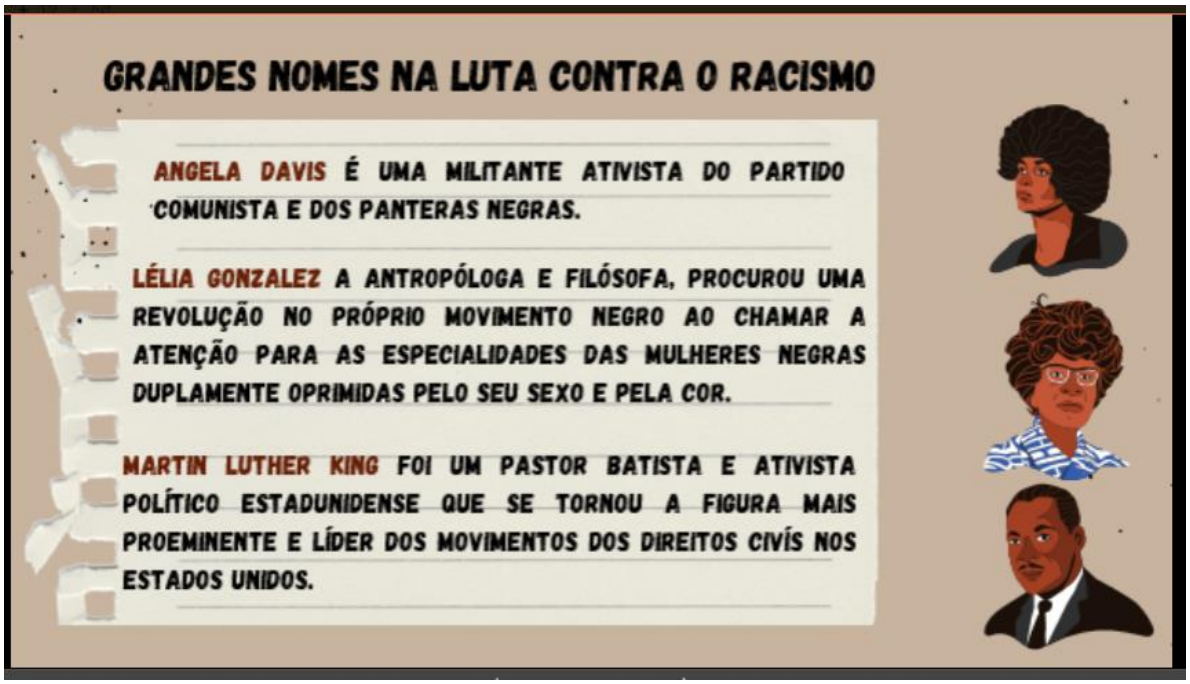
Trabalho Final: postagem das apresentações e podcast dos grupos de pesquisa

Foto 20

Conceitos principais – por tema pesquisado (realizado pelos discentes, parte da apresentação final)

No quarto bimestre, foi dada a continuidade às as pesquisas, orientações, elaboração do texto científico em forma de artigo com introdução (motivações, objetivos, justificativa e métodos), desenvolvimento (afirmação (ideias defendidas), evidência (dados e fatos), fundamentos (teorias e pesquisas anteriores) e ressalvas (quando não se aplica). Como realizar a criação e a análise de tabela, gráficos e texto científico. Por fim, entrega dos artigos, apresentação da pesquisa e produção de podcast **(Fotos 21 a 24 e Gráfico 14)** sobre o desenvolvimento do componente durante o ano letivo, todas produções coletivas.

Foto 21



Pensadores e Referências pesquisadas (realizado pelos discentes, parte da apresentação final)

Foto 22

Indicações de filmes, séries, livros e músicas relacionadas ao tema pesquisado (realizado pelos discentes, parte da apresentação final)

Gráfico 14

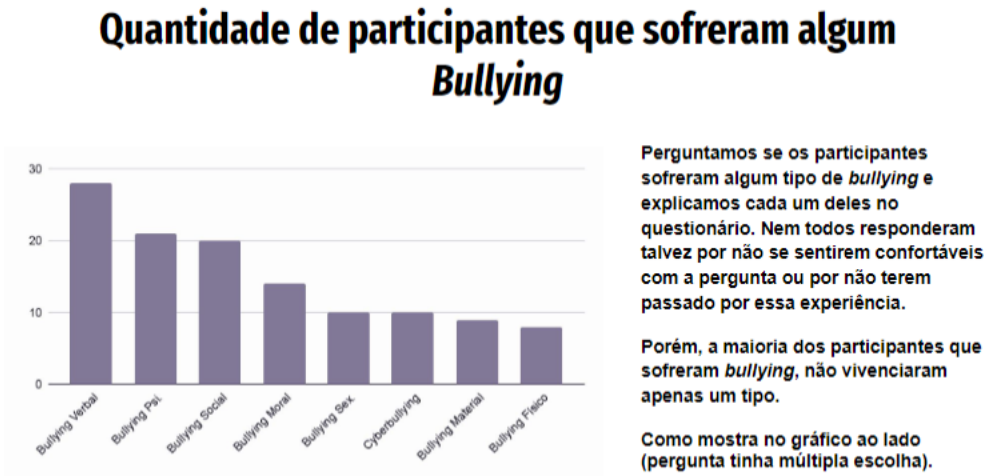
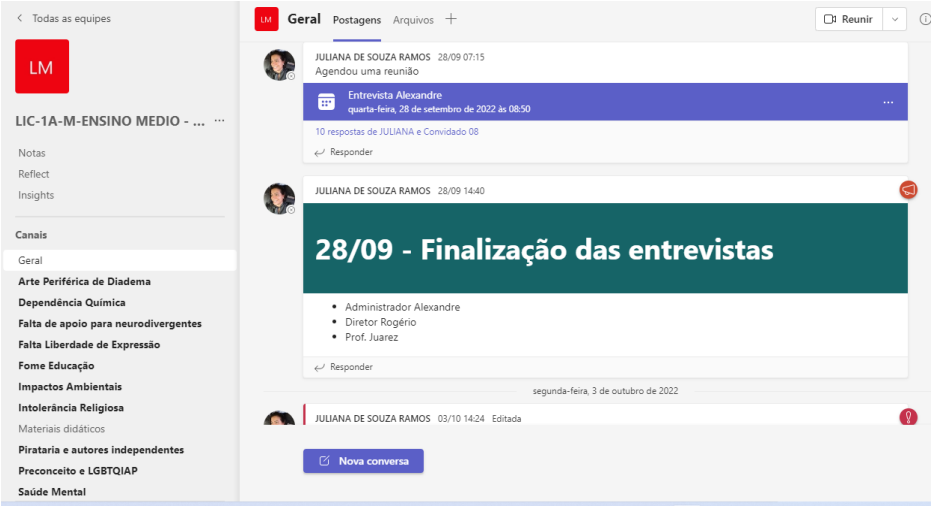


Gráfico – Pesquisas desenvolvidas (realizado pelos discentes, parte da apresentação final)

Fonte: arquivo pessoal

Em 2022, a estrutura do componente se manteve, contudo, como as aulas desde março foram presenciais, as atividades puderam se expandir, ocorreram 15 entrevistas sobre os temas pesquisados: Arte Periférica em Diadema, Dependência Química, Falta de apoio para Neurodivergentes, Falta de Liberdade de Expressão, Fome e Educação, Impactos Ambientais, Intolerância Religiosa, Pirataria e autores Independentes, Preconceito e LGBTQIAP+ e Saúde Mental (Foto 24).

Foto 23



Canal na plataforma Teams utilizada para a spostagens de atividades (2022)

Fonte: Arquivo pessoal.

Das quinze entrevistas, em 10 os entrevistados estavam remotos e 05 foram presenciais na escola. No quarto bimestre, o encerramento do componente foi marcado pela finalização e entrega de um artigo científico escrito em grupo, e a apresentação das pesquisas e seus resultados na Feira de TCC e LIC, que aconteceu no dia 21 de novembro de 2022, pela primeira vez contou com a participação de uma 1ª série do curso anual. Os 10 grupos de pesquisa se organizaram de formas diferentes: Arte Periférica em Diadema e Pirataria e Autores Independentes organizaram oficinas, o grupo Preconceito e LGBTQIAP+ participou da feira e os demais se organizaram em simpósio com dinâmicas após a apresentação de de suas pesquisas e resultados. Ao término da feira os alunos receberam certificados de participação e melhor trabalho pelo júri popular (Fotos 24 e 24.1).

Foto 24

Grupo de pesquisa com o tema Preconceito e LGBTQIAP+.

Fonte: Arquivo pessoal

Foto 24.1

Dinâmica desenvolvida no simpósio com o grupo de pesquisa com o tema Impactos Ambientais.

Fonte: Arquivo pessoal

CAPÍTULO 3

Teorias e Possibilidades Emancipatórias

Hannah Arendt, que analisou e percebeu nos EUA dos anos de 1950, o alto preço a pagar pela redução ou supressão às possibilidades da formação que considera visceral a necessidade do ensino centra-se com ênfase desigual ao desenvolvimento de habilidades, em detrimento do contato com um conjunto de áreas do conhecimento trazidos pelas Ciências Humanas e Sociais. Aqui, para além do pensamento eurocentrista, abre-se a possibilidade para a introdução de propostas educacionais dos Movimentos Sociais e grupos acadêmicos progressistas: Movimento Social Negro, a Pedagogia Feminista, a Pedagogia Decolonial e a Pedagogia Histórico-Crítica, que entre outras propostas, colocam o discente realmente no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Lembrando que a concepção entendida neste estudo é a de "juventudes" (NOVAES e VANNUCHI, 2004; CARRANO, 2000; CASTRO e ABRAMORAY, 2002; ABRAMO e BRANCO, 2005) e a partir dessa perspectiva, pode reconhecer a sua capacidade de transformar o mundo, de reconhecer um coletivo em torno de uma ideia e de colocar esta ideia em ação. Neste sentido, grupos de jovens submetidos a abordagens sensibilizadoras para entrar em contato com esta sua capacidade, as possibilidades de transformação social são ainda mais factíveis.

3.1 A questão do negro e do Racismo no Brasil

A Sociologia inicia suas análises sobre a população negra sob a perspectiva do processo de escravização, e do trabalho escravo africano, estabelecendo junto a historiografia brasileira que o tráfico foi a atividade mais lucrativa nos séculos XVI ao XIX, sendo, portanto, três séculos e meio de escravização e cento e trinta anos de trabalho livre. Quatro aos cinco milhões de escravizados que foram recebidos no Brasil, concentrados entre os séculos XVI ao XVIII em diferentes regiões do nordeste, em Minas Gerais e no Rio de Janeiro, para posteriormente, no século XIX alcançar proporções relevantes no vale paulista, no sul de Minas e em regiões do sul brasileiro.

A estruturação do racismo no Brasil se deu no período da pós-emancipação, entre os anos de 1880 e 1930. O racismo, como foi concebido e reelaborado posteriormente, não se apresentava durante o período da escravidão uma vez que o escravizado não era considerado humano, mas sim uma ferramenta de trabalho e animal de tração. Este ser, só era enquadrado na categoria dos humanos quando cometia um crime, uma transgressão, cuja lei o levava a julgamento. Segundo Azevedo (1931) para o Padre Antônio Vieira, a escravidão era um direito natural civilizatório, que a Igreja Católica Apostólica Romana e as demais religiões cristãs legitimava.

Antes da abolição, nas principais regiões do país, existia uma grande população de mestiços, em especial no norte e nordeste brasileiro e o preconceito não era explícito, um período caracterizado pela ausência de preconceitos, principalmente pela elite patriarcal e pela classe intelectualizada. Entre 1870 e 1880 o racismo passa a manifestar-se de modo mais ostensivo no Brasil, a partir das ideias relacionadas aos movimentos Positivista, Evolucionista e do Naturalismo/determinismo. Tudo para justificar a superioridade e a inferioridade das raças, junto à nova etapa do Capitalismo, o Imperialismo, impregnando a intelectualidade da época, constituída por médicos, profissionais liberais, militares e professores de classe média não negros.

Nina Rodrigues, médico, professor, escritor, antropólogo e etnólogo brasileiro, notório eugenista e mestiço, escreveu que a mestiçagem levaria a degenerescência, uma vez que existiam raças superiores e inferiores, influenciado pelas teorias racistas de Arthur de Gobineau, que foram muito difundidas no Brasil, principalmente por sua relação próxima com Dom Pedro II, fortificada após o ano de 1869, quando o então Conde de Gobineau foi adido cultural da França no Brasil. O francês havia escrito, em 1854, o livro Essai sur l'inegalité dês races humaines, no qual profetizava a decadência da civilização como resultado da mistura de sangues. Acreditava que "a miscigenação estaria colocando em risco as nacionalidades pela introdução de elementos ‘heterogêneos', capazes de destruir a sua identidade" (Ventura, 1991). Silvio Romero, que escreveu sobre o branqueamento ser, com o tempo, algo positivo, assim resolvendo o problema da degenerescência. Por seu turno, Euclides da Cunha, em Os Sertões, uma obra repleta de referências racistas, escreveu "a mestiçagem extremada é um retrocesso" ou "o mestiço ... é, quase sempre, um desequilibrado", "um decaído, sem a energia física dos ascendentes selvagens, sem altitude intelectual dos ancestrais superiores" (CUNHA, 2007, pp. 122-23).

No século XX, a partir de 1920, ainda encontramos essa ideologia, em Oliveira Viana (1973), as ideias Arianas, nas quais o mestiço degrada dentro de um determinismo biológico, influenciando as questões de racismo em solo brasileiro. Já Manoel Bonfim (2000), médico, sugestionado pelas ideias de Durkheim (1987), vê a mestiçagem como positiva. Com a abolição da escravatura o negro torna-se um cidadão, contudo à luz das ideologias que concordavam com a ideia de inferioridade racial, foi mantido na subalternidade.

Este cenário passou a ser modificado nos anos de 1930, com a decadência do sistema de produção agrária, com o desenvolvimento da urbanização, e o advento da industrialização, cujo processo passou a impor um novo padrão de seletividade para a população da classe trabalhadora para a sua incorporação no mercado de trabalho.

Diante destas circunstâncias, parte da população ficou marginalizada, como por exemplo as trabalhadoras domésticas, trabalhadores da construção civil, estivadores, entre outros, ou seja, trabalhadores associados ao trabalho anteriormente exercido pelos escravizados. Atividades classificadas, ainda hoje, como "bicos", ou mesmo relacionados com a contravenção Fernandes (1965), em Interação do Negro na Sociedade de Classes, desenvolve esta análise, focada na questão de classes e sob a perspectiva do Capitalismo urbano e industrial. Nessa "nova" fase, seria necessário, para se adequar ao novo Capitalismo, apreender novas formas de agir e uma nova disciplina para se adequar, que o ex-escravizado ainda não adquirira e este fato o levava a continuar a desempenhar as atividades mais desgastantes e consideradas menos racionais e ou intelectuais.

Ainda na década de 1930 são criadas leis que passam a limitar a imigração, incentivando a migração interna, a troca do campo pela cidade e a vinda de muitos representantes da classe trabalhadora dos estados nordestinos, para os pólos urbanos industriais brasileiros. Este fenômeno que se manteve em décadas posteriores, contribuiu para a sua integração no proletariado urbano, criando um exército industrial de reserva. Em 1930, implanta-se a lei dos 2/3 a nacionalização do trabalho e surgem as teorias antirracistas, junto a valorização dos mestiços e negros e a reelaboração das teorias racistas. Freyre (1933), em Casa Grande e Senzala, transforma a miscigenação em algo extremamente positivo. Ele escreve sobre uma escravidão doce e cândida, onde teria existido uma harmonia entre escravizados e escravizadores com base no patriarcalismo. Um das proposta que se destaca nessa obra, é a harmonia étnica que

existiria, o que seus intérpretes chamaram depois de “democracia racial”, assim foram lhe dado os créditos da criação, mas na realidade ela já existia em escritos de Bastide (1957) e Donald Person, esse teria sido o precursor de estudos dentro de uma perspectiva sociológica, das relações sociais entre brancos e não-brancos no Brasil, com sua pesquisa realizada na Bahia de 1935 a 1937, que foi publicada em 1942, “Negroes in Brazil: a study of race contact at Bahia”.

Na época, a ideia de democracia racial trazia uma percepção de que não existia discriminação racista, uma vez que no Brasil não havia a impossibilidade de ascensão social. E a ideia das três raças geradoras também não era inédita, segundo Schwarcz (1998), em seu livro O Espetáculo das Raças, em 1844 foi promovido um concurso pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, que premiaria o melhor projeto sobre "Como escrever a História do Brasil". O projeto vitorioso foi de Karl Friedrich Philipp von Martius, naturalista alemão e sócio correspondente do Instituto, cuja tese se centrava na especificidade da trajetória deste país tropical.

> "Qualquer que se encarregue de escrever a História do Brasil, país que tanto promete, jamais deverá perder de vista quais os elementos que ali concorrerão para o desenvolvimento do homem. São esses porém de natureza muito diversa, tendo convergido de um modo muito particular as três raças... (...)" (SCHWARCZ, 1998, p. 112).

Holanda (1936) lança Raízes do Brasil, também com uma interpretação do Brasil patriarcal, onde até o século XIX existia um predomínio de famílias estendidas e comunitárias.

Nos anos de 1940, a cultura negra brasileira começa a ser referenciada para além da cultura popular, pelo fato de representantes da população negra começarem a frequentar a academia e em espaços artísticos, antes de hegemonia branca, como o teatro, a literatura e as artes plásticas, quanto a sua cultura e modos de ser e viver passam a ser temas literários, como, por exemplo a “baianidade” negra nas obras de Jorge Amado (1958). Neste contexto, percebe-se o negro integrado, como se ele tivesse “aprendido” a disciplina do trabalho. Um exemplo é trazido na letra da música Bonde de São Januário (1940) de Ataulfo Alves e Wilson Batista. A música acaba por fazer

uma crítica à malandragem e trabalha com a valorização do “negro bom”, operário e trabalhador.

Em 1937, o presidente Getúlio Vargas decreta a obrigatoriedade dos enredos de escolas de samba a trabalharem exclusivamente com temas “históricos e patrióticos”. As letras de música passaram a ser censuradas pelo DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda). No caso da música Bonde de São Januário, cuja letra original exaltava a figura do “malandro” esperto, que vivia na boemia, que não era “trouxa” de virar operário e entrar “no bonde de São Januário” (bairro industrial) que “leva mais um otário” para trabalhar. A letra teve de ser mudada:

> O Bonde São Januário / Quem trabalha / É quem tem razão / Eu digo / E não tenho medo / De errar / O Bonde São Januário / Leva mais um operário / Sou eu / Que vou trabalhar / Antigamente / Eu não tinha juízo / Mas resolvi garantir / meu futuro / Vejam vocês / Sou feliz / vivo muito bem / A boemia / Não dá camisa / A ninguém / É, vivo bem.

A letra original era: “O bonde de São Januário/leva mais um sócio otário/só eu não vou trabalhar”. O Departamento de Imprensa e Propagada (DIP) do governo Vargas durante o Estado Novo (1937 – 1945), determinou que a letra fosse modificada, uma vez que associava a Foto do trabalhador como idiota, o contrário da proposta de governo vigente.

No período posterior à segunda guerra mundial, o racismo volta aos debates e análises. Nos EUA surge a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) na ONU (Organização das Nações Unidas), relacionada à cultura e questões étnico-raciais, na qual o chefe do departamento foi o brasileiro Arthur Ramos, que via UNESCO patrocinou a pesquisa que viabilizou a obra Brancos e Negros em São Paulo de Bastide e Fernandes (1958), um “ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana”.

Provando que o racismo era, e ainda é, uma realidade em São Paulo, a obra trabalha com alguns aspectos importantes, como a existência de uma elite de cor na região e como se deu a integração do negro na sociedade de classes, que no pós-

abolição não conseguiu concorrer com o imigrante europeu; que por meio da Lei da Vadiagem (Lei nº 3.688/41) negro era caso de polícia, quando trabalhava em sua maioria era aviltado, submetido a trabalhos menos qualificados mantendo-o nas posições subalternar. A pesquisa mostrou como algumas justificativas das problemáticas enfrentadas pela população negra a falta de solidariedade familiar e a dificuldade de sociabilidade.

Ortiz (1985), em Cultura Brasileira e Identidade Nacional, apresenta a percepção de que o mestiço e o negro são elementos da identidade nacional, ainda por conta da visão que Freyre trabalha sobre o Carnaval e o samba, mas sob uma perspectiva próxima ao prisma afro-brasileiro.

Outro aspecto importante, neste debate, apresentado na obra de Florestan Fernandes é a percepção do mito da democracia racial no Brasil, em Significado do Protesto Negro (1989), no qual o autor pensou a abolição da escravidão como algo inconcluso e na não existência da harmonia entre raças antes enxergadas pela lente de Freyre (2006).

> (...) como sociólogo e professor, coloquei-me na vanguarda dos que combatiam na questão do negro, que não é apenas social, é racial, a pior herança da sociedade de castas. Ela trouxe para o presente todas as formas de repressão neste país. Enquanto não houver liberdade com igualdade para o negro, a ideia da democracia racial é um mito. Por isso devemos repelir esse racismo que indica que vivemos em uma sociedade hipócrita e autocrática. Tenho vergonha e vou lutar com vigor. Prefiro participar da fraternidade dos irmãos negros e lutar por igualdade como objetivo universal (FERNANDES, 1989, p. 08).

Segundo o dramaturgo, professor universitário, político e ativista dos direitos civis e humanos das populações negras brasileiras, Abdias Nascimento (1997), entre as iniciativas artísticas de inserção do negro que se destacam, temos nos anos de 1950, o Teatro Experimental do Negro no Rio de Janeiro, que influenciou companhias teatrais em São Paulo e Bahia. Seus precursores Guerreiro Ramos e Abdias do Nascimento desenvolveram vários estudos e também atuaram na academia e na política brasileira.

Neste debate, Nogueira (2006) contribui estabelecendo diferenças concretas entre os processos de racismos no mundo, em especial, Brasil e EUA, a partir da ideia

do preconceito racial de Marca e o preconceito racial de Origem. O de origem seria relacionado à ascendência, próprio dos EUA, enquanto o que predomina no território brasileiro seria o de marca, a partir da aparência, dos tons de pele, ou seja, na ideia de colorismo fortemente discutida pelo Movimento Negro na atualidade, junto aos traços fisionômicos e de classe, que geraram frases icônicas racistas como o "negro de alma branca", por exemplo.

No final do século XX e início do século XXI, encontraremos vozes e olhares negros falando sobre a sua realidade e de seus ancestrais, como também autores não negros. CUNHA JÚNIOR (2019), deixa claro que a percepção de cultura e trabalho negro precisam ser revistas, uma vez que o estabelecimento como áreas urbanas estruturadas em vários bairros e territórios se deu pela população negra, como, por exemplo os bairros do Bexiga e da Liberdade em São Paulo. Contudo, quando já estruturados começam a sofrer uma certa especulação imobiliária e incentivo do poder público para que outras etnias ocupassem tais espaços, como os imigrantes italianos e japoneses, respectivamente, empurrando grande parte da população negra para regiões sem infraestrutura e condições básicas para seu desenvolvimento e manutenção.

A urbanização brasileira realizada durante o século XX, conservou a maioria das relações de poder herdadas do escravismo criminoso e foi readaptada ao período não escravista criminoso, cuja sociedade denominada como "sociedade livre" e contraditoriamente sempre destruidora dos ideais da população negra. O período do pós-abolicionismo se caracterizou por uma sucessão de políticas desestabilizadoras e desqualificadoras das populações negras e fortalecedoras das estruturas de poder e qualificação social da população branca através do estado brasileiro. Um sistema único que conceituamos como racismo estrutural ou como racismo institucional, que produziu uma forma capitalista distinta da europeia que caracteriza o capitalismo racista. Um sistema de dominação que a ciência vigente protegeu e reforçou e que os movimentos negros desmascararam sem, contudo, conseguir, por ora, mudanças na condução da ciência produzida. A ciência com pequenos reparos temáticos e epistemológicos continuou sendo o espelho dos mesmos (CUNHA JÚNIOR, 2019, p. 09).

Quanto à categoria analítica território negro, será pensada a partir de Castro (2008), como foi mencionado anteriormente, pelo fato de estabelecer e caracterizar esses territórios no seu processo de desenvolvimento no interior de relações de exclusão

categorizadas como periferias, que registram normas de hierarquização que atuam para a naturalização da exclusão ali perpetrada, legitimada, mas não admitida

Neste sentido, compreendendo a origem de territórios negros, seus principais aspectos e particularidades, gestam-se possibilidades na construção de vetores para, a partir de saberes negros, instituir mudanças positivas que possam contemplar demandas históricas, sociais, políticas e culturais, nas diferentes esferas sociais.

Assim, percebemos que o processo de análise da Sociologia brasileira sobre a temática da população negra avançou e avançou na perspectiva de abarcar novas abordagens, situar, criticar e reconstruir paradigmas, sob análises mais plurais e diversas, ampliando o diálogo da disciplina sociológica com outras áreas importantes das Ciências Sociais.

3.1.1 Movimento Negro Educador

Esse é o título de uma das obras da professora pesquisadora Nilma Lino Gomes (2018), que nos apresenta o Movimento Negro Brasileiro como importante ator político e educador, que produziu e produz saberes emancipatórios e sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial. Esses saberes, ao longo da história, foram se transformando em reivindicações, e muitas delas tornaram-se importantes políticas de Estado no século XXI. Nilma Gomes, brilhantemente, dá luz a riqueza epistemológica do movimento na perspectiva da educação, utilizando em especial, como aporte teórico as análises do professor e pesquisador Boaventura de Sousa Santos (1996, 2004), na ressignificação de conceitos como pedagogias das ausências e das emergências.

O Movimento Negro no Brasil nasceu no coração dos quilombos, primeiramente, na região do Nordeste do país, durante a implantação do sistema de plantation, durante o início do Ciclo do Açúcar, em meados do século XVI. E depois ganharam corpo nas irmandades religiosas a partir do século XVIII, em especial na região de Minas Gerais, que em 1711 já contava com dez irmandades religiosas. No meio urbano, entidades beneficentes, grêmios literários, associações como clubes esportivos, centros cívicos, organizações políticas e jornais, uniam iniciativas educacionais com assistência social, jurídica, médica, campanhas eleitorais e publicação de jornais.

Segundo a professora e pesquisadora Aparecida de Fátima Tiradentes dos Santos (2005), na área da educação, as primeiras atividades foram ações para conscientização da população negra sobre a importância da educação e da mobilização social. Por meio de ações culturais, buscavam preencher a falta da educação escolar não pensada para os negros pelo Poder Público, criando suas próprias escolas, em sua maioria de Ensino Básico, focadas na alfabetização. Infelizmente, essas escolas não oficiais ficavam abertas por poucos anos, e fechavam por falta de recursos.

Em São Paulo, o ensino profissionalizante, institucionalizado pelo Decreto 7.556, de 1909, nasceu com o objetivo de formação de um mercado interno de mão de obra qualificada por meio da instrução dos filhos do proletariado, possibilitando a escolarização de alguns negros, segundo Garcia (2007), desses, muitos seguiram o caminho intelectual, criando um espaço de resistência, que serviu de base para as reivindicações sociais de grupos negros.

Segundo Domingues (2007), na década de 1930 surgiram as primeiras organizações negras com reivindicações políticas explícitas, destacando-se a Frente Negra Brasileira (1931-1937), entidade que tinha por objetivo promover uma educação política, a partir da formação cultural e moral, unindo à instrução, alfabetização e escolarização, que segundo Rodrigues (2003), buscava superar o atraso socioeconômico do negro, promovendo a sua participação no cenário político, compreendendo e debatendo temas de seu interesse. Domingues nos mostra que jornais publicados pela militância negra, cobravam dos responsáveis, a matrícula das crianças nas escolas, pois acreditavam que a baixa escolarização da população negra auxiliava na sua desmobilização.

A Constituição de 1934 fez da educação escolar algo obrigatório, não estabelecendo que ela fosse realizada em escolas oficiais (CURY, 2002; FERRARO, 2008), sem nenhuma referência específica à escolarização de negros. Assim o Movimento Negro se organizou politicamente e mobilizou reivindicações de outros grupos organizados na luta por direitos no campo educacional (CURY, 2002; DIAS, 2005). No início da república no Brasil a instrução de negros foi realizada, principalmente por escolas criadas pelas próprias associações negras, como aulas públicas oferecidas em instituições religiosas, asilos de órfãos, escolas particulares e escolas quilombolas.

No final do Estado Novo os movimentos sociais puderam retomar suas atividades, no caso dos Movimentos Negros, a educação que era prioritária em suas reivindicações, voltou a organizar escolas de educação básica, também reivindicando o acesso à educação escolar gratuita oferecida pelo Estado, o acesso ao Ensino Superior e a permanência de seus representantes nos estabelecimentos de ensino, em todos os níveis educacionais. Sendo assim pensadas as primeiras Universidades Afro-brasileiras.

Padre Batista fez história e atuou fortemente no Movimento Negro em várias frentes, uma delas relacionada a ausência de negros nas universidades, fato que o fez criar em 1987 o Instituto do Negro, hoje Instituto do Negro Padre Batista (MALOMALO, 2005), com o objetivo de qualificar a população negra para o mercado de trabalho e para o ingresso nas universidades.

A ONG Educafro, iniciativa do Frei David em 1990, hoje continua lutando pela inclusão de negros, em especial pobres, em universidades pública e particulares com bolsa de estudos, possibilitando empoderamento e mobilidade social para pobres e afro-brasileiros. A parceria com instituições na cidade de Diadema, começou em 2012, nos núcleos Grande Otelo e com a ONG Manos da Paz. No núcleo Grande Otelo, na Regional de Diadema, aconteceu em parceria com o Sindicato dos Metalúrgicos do ABC.

A UNIpalmares, Faculdade Zumbi dos Palmares, criada em 2003, pela ONG Afrobrás, idealizada por negros com foco em cultura, produção e a difusão dos valores da diversidade. Universidade de caráter comunitário, trabalha pela diversidade e inclusão do afrodescendente e dos oriundos da escola pública no ensino superior no Brasil. A instituição se dispõe a ter 50% de alunos negros. Atualmente, a UniPalmares oferece os cursos de Administração, Direito, Pedagogia, Tecnologia em Transportes, Publicidade e Propaganda e Tecnologia em Recursos Humanos.

O Instituto Cultural Steve Biko, fundado em 1992 por professores e estudantes negros, foi o primeiro curso Pré-Vestibular voltado para negros no Brasil, em Salvador. O Instituto nasceu buscando a inserção dos negros no espaço acadêmico como estratégia para sua ascensão social e o combate à discriminação racial. As ações do Instituto buscam resgatar os valores ancestrais de seus estudantes, por meio de diferentes atividades, as quais a disciplina Cidadania e Consciência Negra, baseado no Movimento

de Consciência Negra difundido pelo sul-africano Bantu Stephen Biko na África do Sul.

Observamos que o Movimento Negro no Brasil, entre a última metade do século XX e XXI, em especial nas grandes capitais, se articula de modo a compreender e gerar ações para construir saberes voltados à emancipação completa por meio da integração da ideia de racismo e de sexismo como partes estruturantes das reflexões. Uma experiência concreta foi desenvolvida no município de Diadema em São Paulo, onde se desenvolveram estratégias e ações de negros e negras nas quais se destacam o fortalecimento do campo democrático dos territórios negros (CUNHA, 2007). Nestes territórios, em especial, a juventude negra tem protagonizado, graças ao movimento hip-hop, já mencionado, assim como movimentos ligados à arte urbana e a estética relacionados à identidade negra.

3.2 Contribuições e Diálogos: Decolonialidade a partir da América Latina

Nelson Maldonado-Torres, em 2005, criou o termo "giro decolonial" (BALLESTRIN, 2013) que significava o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade, referindo-se a uma outra estrutura de pensamento, defendendo ser possível decolonizar.

É importante lembrar que a colonização espanhola na América Latina criou espaços, relações sociais, culturais e econômicas diferentes em várias formas do que ocorreu no Brasil, como nos afirma Manuel Querino, foi a população negra escravizada que colonizou o Brasil. Devemos sempre levar em consideração a cultura que se produz na periferia do sistema econômico e político, não somente a do centro. É a cultura da periferia que coloniza o Brasil. Ela é negra.

A pesquisadora Catherine Walsh, professora da Universidade Andina Simon Bolivar (Equador), e parte do grupo "Modernidade/Colonialidade" existente desde 1998, pensando a questão colonial na América Latina, propõem:

> "Excluir o "s" é escolha minha. Não é promover o anglicismo. Pelo contrário, pretendo estabelecer uma distinção com o significado em espanhol de "des" e o que pode ser

> entendido como um simples desarmar, desfazer o momento que passamos a ser coloniais. Com esse jogo linguístico, proponho colocar em evidência que não existe um estado nulo de colonialidade, e senão posturas, posicionamentos, horizontes e projetos de resistir, transgredir, intervir, insurgir, recriar e incidir" (WALSH, 2013, p. 24-25, livre tradução).

O Grupo Modernidade/Colonialidade foi sendo estruturado a partir de vários seminários, diálogos entre pesquisadores e publicações. Ainda no ano de 1998, um importante encontro, abordou o tema, apoiado pela CLACSO (Conselho Latino-americano de Ciências Sociais) e realizado na Universidad Central de Venezuela. Em 2000 foi lançada uma das publicações coletivas mais importantes do grupo "La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales". Neste sentido, o grupo utiliza um termo que impede as pessoas de pensarem na inexistência da colonialidade, reconhecendo e, portanto, tendo que lidar com a nossa herança colonial, para que possamos refletir a partir desta herança, uma vez que é impossível retirá-la de nós.

Para este estudo é importante reconhecer algumas intersecções entre a decolonialidade e o pensamento Afrodiaspórico, por exemplo, quando a pesquisadora Catherine Walsh analisa as obras de Franz Fanon, *Pele negra, máscaras brancas* (1952) e *Os condenados da terra* (1968), destacando os problemas da racialização e da desumanização junto à perspectiva pedagógica do Patrono da educação brasileira Paulo Freire. Desse ponto de partida, a pesquisadora organiza seu pensamento tendo como base a noção de Pedagogias Decoloniais, em um contexto que leva em consideração as lutas, a marginalização e as resistências, em especial, na América Latina.

Os estudos decoloniais possuem um conjunto sistemático de paradigmas teóricos que buscam revisitar a questão do poder na modernidade. Sendo algumas delas: a localização das origens da modernidade na conquista do continente americano e no controle do Atlântico pela Europa, entre o final do século XV e o início do XVI, e não o Iluminismo ou a Revolução Industrial, como a ciência europeia estabelece.

Essas mesmas reflexões aconteciam no Brasil, em 1905 com Manoel Bonfim (2000), Alberto Torres (1914, 1915) e Manuel Querino que no início do século XX dedicou-se aos estudos históricos, especialmente à pesquisa e registros relacionados às contribuições dos africanos ao crescimento do Brasil, publicou *Os artistas Baianos* (1906) na *Revista do Instituto Histórico e Geográfico da Bahia*, e de 1908 a 1914 outros

estudos na mesma revista. Foi o primeiro a registrar a perspectiva do negro sobre a História do Brasil, em especial na obra *O colono preto como fator da civilização brasileira* (2018).

Esses autores concordam que a estruturação do poder por meio do colonialismo e de suas dinâmicas globais, a percepção da modernidade constituída por relações desiguais de poder, e não como "fenômeno simétrico produzido na Europa e posteriormente estendido ao resto do mundo". A submissão da maioria da população mundial se estabelece a partir de dois eixos estruturais: controle do trabalho e das intersubjetividades. Questionando a ideia de que o eurocentrismo seria "a" forma de produção de conhecimento e subjetividades na modernidade.

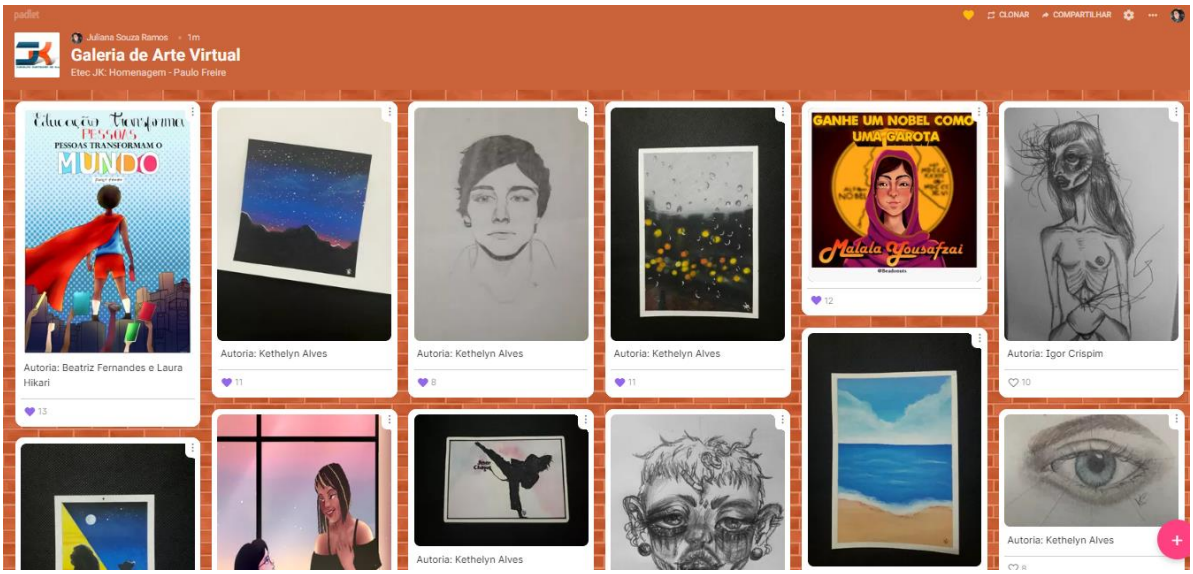
3.3 Refletindo, aplicando, avaliando e reelaborando práticas de ensino-aprendizagem

Na busca da construção desse processo interminável de ensino-aprendizagem, referenciada pela Educação Negra e Decolonial, precisamos estabelecer nossas diretrizes de empoderamento e emancipação.

Empoderamento aqui será empregado a partir da reflexão da arquiteta, urbanista, pesquisadora e assessora parlamentar Joice Berth (2019), que a partir de sua leitura de Freire (1980, 1986, 1987) destaca a importância de que "os próprios grupos oprimidos devem empoderar a si mesmos" (BERTH, 2019, p.45), em diálogo com a Teoria da Conscientização crítica dos e para os educandos. De modo que o ambiente escolar possa propiciar e auxiliar no desenvolvimento de visões críticas da realidade que vivenciam, conscientização sobre diversas desigualdades, instrumentalização para se organizar e mobilizar, e processar o desenvolvimento e a celebração da autoestima.

Todos os anos, na primeira quinzena de maio, a escola desenvolve durante uma semana a Semana Paulo Freire, mesmo nos anos de 2020 e 2021, contudo de forma on-line, adaptando as propostas dos alunos para vídeos das músicas e performances individuais e uma galeria de arte virtual (Foto 24).

Foto 25



Galeria Virtual: Semana Paulo Freire (2020)

Fonte: arquivo pessoal

O projeto foi retomado presencialmente em 2022, no qual os discentes propuseram, escreveram e desenvolveram propostas para contemplar: palestra sobre Diabetes na adolescência, com os alunos que possuem e lutam com a doença; batalha de rimas; exposição de artes plásticas e poesia colaborativa.

Em 2022, com o retorno presencial de todas as turmas e turnos, foi possível perceber a necessidade de mais espaços de descanso e descontração no pátio da escola, impulsionando o projeto de móveis com recicláveis e a organização da Campanha “construindo Puffs com garrafas pet”. Ao todo foram arrecadadas 3.458 garrafas, as turmas que mais arrecadaram foram premiadas com uma tarde de Cinema na escola com direito a salgados, refrigerante, bolo e doces. Esses momentos serviram para integrar e unir as turmas no retorno presencial.

Após as comemorações, alunos e Coordenação Pedagógica montaram os puffs, ao todo foram reconstruídos 14 móveis (**Fotos 25 e 25.1**)), o projeto teve sua primeira versão em 2015.

Fotos 26 e 26.1

Puffs construídos pelos alunos e Coordenação Pedagógica no pátio da escola

Foto: Arquivo pessoal

Cabe ainda mencionar que entre 2012 e 2019, a escola desenvolveu o projeto Rádio Etec JK, o qual, durante os intervalos, as turmas se revezavam com recados ao microfone e lista de músicas escolhidas pelas mesmas, com idas e vindas nas apresentações, dependendo do bimestre e ou outros projetos realizados durante o ano.

Em 2021, o sinal da escola passou a ser musical, assim os alunos passaram a votar nas músicas que queriam ouvir a troca das aulas. Em 2022, no segundo bimestre, foram incorporados temas com escolhas submetidas ao voto, como por exemplo: “poder feminino”, como tema a ser representado por uma música, para ser ouvida durante a semana como sinal.

A escola começou em 2021, o projeto Etec JK ENEM e Vestibulares, pois durante a pandemia, os alunos das 3as séries tinham muitas dúvidas com relação aos exames, tipos de redação solicitadas em cada universidade e ENEM, até particularidades sobre universidades públicas e particulares.

Diante desta demanda, foi criada uma sala na plataforma de aulas utilizada durante a pandemia, para todos os alunos interessados, não somente para as 3as séries, chegando a 400 alunos participantes. No início houve o revezamento semanal entre conteúdos de atualidades e notícias sobre os vestibulares e o ENEM, e aulas síncronas

sobre os temas mais solicitados no final da semana anterior. Em 2022, o projeto continua, mas incluiu testes vocacionais aplicados por uma professora formada em Psicologia. Com base em levantamento dos cursos que mais possuíam interesse (1º lugar Psicologia, 2° lugar Ciência da Computação, 3° lugar Medicina e 4° lugar Design de Games), foram organizadas palestras com profissionais da área, assim como parcerias com universidades particulares e públicas.

Em 2022, com a retomada das aulas presenciais no ensino médio e nas Universidades, essas parcerias também se estenderam à Projetos de Iniciação Científica em universidades públicas, que foram retomados no segundo semestre de 2022. Uma aluna da 2ª série ETIM conseguiu bolsa de estudos de um ano junto a UFABC, duas alunas da 2ª série Itinerário Formativo em Linguagem, Ciências Humanas e Sociais conseguiram bolsa na mesma instituição e três alunas da 3ª série ETIM passaram na seleção, sem direito a bolsa (também pela UFABC), pois poderão acompanhar os projetos somente até dezembro de 2022.

Outro projeto que foi retomado em 2022 (a última aplicação tinha sido em 2019), foi o Projeto Monitoria. A monitoria dos alunos para os cursos anuais e modulares técnicos, na sede e extensões, busca facilitar e maximizar o aprendizado dos alunos que encontram barreias no processo de aprendizagem, em todas as séries dos cursos anuais e módulos dos cursos técnicos.

Os objetivos do Projeto Monitoria são identificar as maiores dificuldades dos alunos nas disciplinas, encontrar maneiras a sanar as dificuldades dos alunos cursantes, mapear os alunos com as competências necessárias para contribuírem no processo de monitoria, organizar os encontros de monitoria de maneira a alinhar-se a rotina de estudo dos alunos, construção e apoio aos grupos de estudos, sendo essa a essência do projeto. São realizadas reuniões mensais com os monitores, para escuta e alinhando das atividades desenvolvidas (resolução coletiva de exercícios, construção coletiva de mapas conceituais, retomada de conteúdos de forma dialogada), bem como as dificuldades encontradas, com base no cronograma elaborado conjuntamente entre alunos e coordenação pedagógica.

Esses projetos demonstram que a escola trabalha diversas dimensões da aprendizagem, proporcionando a participação em atividades culturais e esportivas, envolvendo os estudantes em diversos projetos interdisciplinares e incentivando a

autonomia na busca pelo conhecimento por meio de experimentos científicos (muitas vezes sem roteiros), processo no qual o estudante busca entender o fenômeno a partir de uma observação livre de expectativas anteriores.

3.4 Alguns resultados qualitativos e quantitativos

Na amostra nacional divulgada em 2019, a Etec JK ficou em 54º lugar, entre as sessenta melhores escolas públicas do estado de São Paulo. Há cinco anos está em primeiro lugar entre as escolas públicas da cidade de Diadema e em 2016 foi primeiro lugar na cidade.

No início de 2021, dos alunos que entraram em contato com a secretaria escolar (e registraram no livro relacionado ao ingresso nas Faculdades/Universidades) , tiveram 7 aprovados na USP, 3 na UNESP, 1 na IFSP, 8 na UFABC, 4 na UNIFESP, 1 na FATEC, 1 na UFGD e 1 na UFRN, totalizando 36 alunos aprovados em universidades públicas.

No início de 2022, a escola obteve 3 aprovados na USP, 7 na FATEC, 5 na UNESP, 3 na UNIFESP, 3 na UFABC e 1 na UNEMAT, totalizando 22 alunos em universidades públicas. Dos alunos que terminaram os cursos anuais (ensino médio) 90% solicitaram seus diplomas na secretaria para ingressarem na graduação.

Sobre a entrada em universidades públicas e letramento racial em diferentes segmentos educacionais, por uma ex-aluna:

> “Sou uma mulher negra, formada na Etec em 2012, fiz graduação em Pedagogia na UFSCar, primeira pessoa a entrar em universidade pública na minha família. Quando trabalhei com o 2º e 3º ano do EF (Prefeitura de Itu) o tema diversidade étnico-racial e cultural foi abordado no conteúdo de História e Geografia, a partir do estudo de algumas comunidades indígenas. Agora que atuo na Educação Infantil (Prefeitura de Campinas) trabalho o tema diversidade a partir de histórias com temáticas e personagens diversos (negros, indígenas) e do projeto identidade (exploro o nome e fotos das crianças nas rodas de músicas e confecção de painéis”). (ex-aluna 5)

Sobre como a escola e suas atividades, auxiliam no acesso à universidade e no mundo do trabalho:

> “Tudo que estou alcançando tem base nos ensinamentos que trago da JK. Esse pensamento de que independente do seu status social, vc pode e consegue alcançar seus objetivos. Sempre fui ensinada que o bom comportamento, boa oratória, bons empregos também são para as pessoas de classe menos favorecidas e que eu podia concorrer a vaga que eu quisesse porque eu conseguiria. Sem contar com a faculdade, que era coisa pra gente rica né... Sou prova de que não “. (ex-aluna 6, formada em 2016)

Relações sociais, de trabalho e pensamento crítico:

> “Em todo meu período letivo houve muitas atividades disciplinares (teatro, mural atualidades, simulados de Enem/redação) e interdisciplinares (rodas de debate, festivais e datas comemorativas) que fizeram parte junto aos componentes curriculares. Sendo mais específico com a Etec JK, o pouco espaço físico proporcionou também maior contato com todos, sejam colegas de outras classes ou pessoas da gestão da escola fazendo a comunicação ser horizontal em vez da vertical”. (ex-aluno 7, formado em 2015)

> “Eu me formei na Etec JK em 2015. A Etec é sim uma escola que ofereceu uma educação emancipatória. Muito além de me preparar para o mercado de trabalho ou para o vestibular, a escola foi fundamental para a formação de um pensamento crítico sobre a realidade, me situando socialmente e preparando para lidar com dificuldades da vida adulta. Vejo como sendo o pivô da transformação do meu pensamento enquanto indivíduo inserido na sociedade. Também acho importante dizer que pelo fato da escola ser pequena e haver uma proximidade com os professores, sentia um ambiente acolhedor. (ex-aluno 8, formado em 2015)

Com relação à empregabilidade, em 2021, a escola assinou 264 contratos de estágio, um aumento em 10%, com relação ao ano anterior. Desses contratos, em média 50% se tornaram funcionários efetivos com o fim do estágio.

E sobre a evasão, em 2021, segundo relatório dos Conselhos de Classe, os cursos anuais tiveram 10% de evasão e os cursos técnico modulares 23%. Uma recuperação em média de 5% com relação ao ano de 2020, lembrando que foram os dois anos mais complicados da pandemia.

Tanto nos cursos anuais (ensino médio), quanto nos cursos modulares (técnicos), foram sendo incluídos novos conteúdos e práticas para além dos Planos de Cursos da instituição, em muitos casos se aproveitando das brechas na BNCC, criando espaço para o debate, análise e construção de novas bases teóricas e analíticas, onde os saberes,

lugares e práticas além das eurocentristas são valorizadas e praticadas. Impactando em um maior envolvimento e dedicação nas aulas, projetos, atividades e engajamento nos estudos. Com reflexos positivos nas relações escolares, familiares e profissionais. Como por exemplo, rodas de conversa sobre os temas de TCC entre unidades diferentes, discentes da extensão CEU Caminho do Mar foram à unidade sede apresentar e trocar com outros cursos e alunos sobre Comunidade LGBTQIAP+ (Foto 26), Preconceito, Racismo, Transfobia e Política. Muitos alunos que participaram das rodas de conversa disseram que estão levando as reflexões para suas famílias e ambiente de trabalho. Um deles, do curso de Logística, noturno na sede, disse que na Scania, seu supervisor precisou desenvolver mini cursos sobre o tema LGBTQIAP+, e estava perdido, ele iniciou a conversa com os colegas e trouxe o material trabalhado pelo grupo na escola.

Foto 27

Primeira roda de conversa entre o grupo de TCC do curso Desenvolvimento Comunitário e 3° módulo do curso de logística, 17/10/2022, sobre Siglas da Comunidade LGBTQIAP+.

Foto: Arquivo pessoal

Considerações Finais

As atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas só foram possíveis, por conta de alguns fatores que se tornaram fundamentais: um dos cursos anuais (Ensino Médio), ser voltado para Linguagens, Ciências Humanas e Sociais, pelo apoio da gestão escolar que inclui a direção, coordenação pedagógica e orientação educacional, pelo trabalho desenvolvido por professores engajados e com formação específica, especialmente pelo apoio das famílias dos alunos e da comunidade escolar.

Com relação aos professores, gestores e funcionários, é importante e necessário, ampliar os temas e o número de capacitações internas, para além das reuniões pedagógicas, como começou a ser feito em 2022, também utilizar para capacitações as reuniões de curso. Pensando na formação continuada em serviço e com reflexo no plano de carreira (pontuação docente para as atribuições de aula).

Assim deve-se buscar incluir os temas relacionados as questões étnico-raciais e de gênero em todos os cursos, em especial os técnicos modulares. Objetivando descolonizar os currículos e ampliando o diálogo com os movimentos sociais, em especial o movimento negro da região.

Necessário maior incentivo à pesquisa, incentivo à relatos de experiências em eventos científicos, especialmente por parte dos docentes e discentes.

Nos podcasts produzidos pelos alunos do EMIF na conclusão do ano letivo de 2021, foi constatado que muitos estavam apreensivos e curiosos sobre o componente no início de 2021, uma vez que até o 9° ano do Ensino Fundamental II tinham aprendido que Ciência é uma ideia relacionada somente às disciplinas de Biologia, Física e Química. Os resultados mostraram que os alunos aprovaram sobremaneira o aprendizado sobre fake news, a situar suas causas e suas consequências; e a importância das Ciência Sociais e Humanas para a sociedade.

As pesquisas e trabalhos tiveram que passar por alterações de datas de envios, uma vez que por conta da pandemia, utilizamos muito a internet e aplicativos digitais para reuniões on-line, entrevistas, respostas aos formulários, entrega de documentos, seminários e devolutivas. Os resultados das pesquisas finais possuem muita qualidade teórica, analítica, crítica e apontamentos para ações práticas e intervenções sociais.

Por fim, todos os docentes ficaram surpresos positivamente com a qualidade dos trabalhos finais das turmas, e com o amadurecimento intelectual de todos. Em especial, com relação aos referencias afrorreferenciados e sua percepção e valorização na vida cotidiana e acadêmica.

Ao longo dos últimos quatro anos, essa pesquisa sobre situações escolares foi se transformando em uma pesquisa-ação, e a questão da subversão da Pedagogia das Competências, das questões oficiais relacionadas a BNCC, foi sendo percebida como na verdade um diálogo com a Pedagogia Crítica e a Pedagogia e Filosofia afrorreferenciada.

Percebemos a necessidade dos discentes, da busca e da construção de uma educação emancipatória, e podemos perceber que a escola está no caminho para oferecer respostas as questões formuladas pelos alunos. Em especial, com o espaço de participação nas ações da escola, não só em opinar nos temas do PPG, mas também no desenvolvimento de projetos, pedagógicos e escolares, e na interrelação entre escolas, sede e extensões, onde as alunas, alunes e alunos, independentemente de onde estudavam, se identificam como pertencentes a Etec JK.

Diante dos resultados e considerando as avaliações, este estudo pode mensurar e afirmar o quanto a realização do trabalho pedagógico, em todo o seu processo levado por uma equipe de docentes na Etec JK, vem favorecendo o protagonismo dos alunos, criando cenários de mercado de trabalho, disciplinas/componentes atualizados, professores que trabalham metodologias ativas, pautadas em projetos voltados para desenvolvimento dos alunos, com orientação para o Enem/vestibulares, na qual muitas alunas, alunes e alunos estudam de forma autônoma, qual seja a orientação e a prática formativa na qual o discente pode ser o mediador do ensino ou ainda o estudante que busca redimir suas dúvidas. Um trabalho pedagógico para além do ensino médio e técnico, que antecipando a experiência que acontece na universidade, ou mesmo no mundo profissional, conduz pela efetiva participação discente, a construção de sua autonomia por vias que oferecem descobertas quanto a sua identidade e formas de participação na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs). **Retratos da Juventude Brasileira.** Análises de uma Pesquisa Nacional. São Paulo: editora Fundação Perseu ABRAMO, 2005.

ADORNO, Theodor W. Indústria Cultural e sociedade. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.

ALMEIDA, Giane Elisa Sales de. **Educação escolar de mulheres negras: interdições históricas**. Revista Educação em Questão. Natal, v. 41, n. 27, p. 81-106, jul./dez. 2011

ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ALVES, Kellynia Farias; PETIT, Sandra Haydée. Pretagogia, pertencimento afro e os marcadores das africanidades: conexões entre corpos e árvores afroancestrais. In: ALVES, Kellynia Farias; MACHADO, Adilbênia Freire; PETIT, Sandra Haydée (Orgs). Memórias de Baobá II. Fortaleza: Imprece, 2015.

AMADO, Jorge. [1958] Gabriela, Cravo e Canela. 51ª ed. Rio de Janeiro: Record; São Paulo: Martins, 1975.

ANDERSON, Perry. **Balanço do neoliberalismo**. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs.). Pósneoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p.9-23.

ANDREWS, George Reid. **América afro-latina**: 1800-2000. São Carlos: EdUFSCar, 2015.

ANGST, Rosana. **Psicologia e resiliência: Uma visão de literatura**. Psicol. Argum. 27 (58): 253-260, julho 2009.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. 8ª ed. – Trad. Mauro W. Barbosa. – São Paulo: Perspectiva, 2016.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAGNO, Marcos. Pesquisa na Escola – O que é, como se faz. 23e. São Paulo: Loyola, 2009.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, (11). 2013. P 89-117. https://dx.doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004. Acesso em 02/05/2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTIDE, Roger. **Race Relations in Brazil. International Social Science Bulletin,** Unesco, v. IX, n. 4, p. 495-512, 1957.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Jorge Zahar Ed., Rio de Janeiro. 2001.

BAUMAN, Z.**O mal estar da pós-modernidade**. Jorge Zahar Ed., Rio de Janeiro. 1998.

BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras. 2022.

BERNARDO, Teresinha e CLEMENTE, Claudelir Corrêa (org). **Diásporas, redes e guetos – conceitos e configurações no contexto transnacional.** Capes. Educ. 2008. São Paulo.

BERNARDO, Teresinha. **Racismo e educação:** (des)caminhos da Lei n.10.639/2003. (orgs) Teresinha Bernardo, Regimeire Oliveira Maciel, Janaína de Figueiredo – São Paulo: Educ: FAPESP, 2017.

BEZERRA, Vinicius e ARAÚJO, Carla Maluf. **A reforma do ensino médio:** Privatização da política educacional. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 21, p. 603-618, jul./dez. 2017. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. Acesso em 31/03/2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. ***Ensino de História: Fundamentos e Métodos***. São Paulo: Cortes, 2004.

BOMFIM, Manoel. "**A América Latina: Males de origem**". Silviano Santiago (org.) **Intérpretes do Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000. Vol. 1.

BORGES, Angela e CASTRO, Mary Garcia (Orgs.). **Família, gênero e gerações: desafios para as políticas sociais**. São Paulo: Paulinas, 2007.

BORÓN, Atílio A. **Democracia e reforma social na América Latina** – reflexões a propósito da experiência européia. In: Estado Capitalismo e Democracia na América Latina. São Paulo: Paz e Terra, 1994, 153-205.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação** / Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). 16. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução:** a reprodução elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

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

BUENO, Winnie. **Fotos de controle: um conceito do pensamento de Patrícia Hill Collins**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2019.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Acesso em 03/04/2021.

CARRARO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes: As Identidades são múltiplas**. Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1:11-27, 2000.

CASAGRANDE, A. L. **Gestão Pública da Educação Paulista**: a carreira docente e o Novo Ensino Médio. Tese de Doutorado em Educação. UNESP. São Paulo, 2016.

CASTRO, A, de; LOPES, R.E. **A escola de tempo integral**: desafios e possibilidades. Rio de Janeiro: Ensaio, vol. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011.

CASTRO, M. S. de. **Bexiga:** um bairro afro-italiano. São Paulo, Annablume, 2008.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. **Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências**. Cad. Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 143-176, Julho de 2002.

CENTRO PAULA SOUZA (CPS). Laboratório De Investigação Científica (LIC) Orientações. São Paulo, 2021.

COLLINS, Patrícia Hill e BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro:** conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução Jamille Pnheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

CORAGGIO, José Luís. **Propostas do Banco Mundial para Educação**: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMASSI, Lívia D., WARDE, Mírian Jorge e HADDAD, Sérgio (orgs.). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez Editora, 1996. 75-123.

CORAZZA, Sandra Mara. **Por um Inferno em Educação:** Nietzsche, Deleuze e outros afins. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CORTI, Ana Paula**. À deriva. Um estudo sobre a expansão do ensino médio no estado de São Paulo (1991-2003)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/T.48.2015.tde-07122015-101630. Acesso em 29/03/2021.

COSTA, M. de Oliveira; SILVA, L. Almeida da**.** ***Educação e Democracia***: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, vol. 24, outubro, 2019.

Cultural Studies, Henry Giroux y Peter McLaren (eds.), New York: Routledge, 1994, 253-272.

CUNHA JR., Henrique e RAMOS, Maria Estela Rocha. **Espaço urbano e afrodescendência:** estudo da espacialidade negra urbana para o debate das políticas públicas. Coleção Diálogos Intempestivos nº 44, 2007.

CUNHA JR., Henrique. **Bairros negros, a forma urbana das populações negras no Brasil.** Revista Crítica E Sociedade. Dossiê: Racismo na contemporaneidade. v. 10 n. 1, 2020.

DAVIS, Angela, Mulheres, raça e classe. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, G. A lógica do sentido. São Paulo: Perspectivas, 2007.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte: educadoras da primeira e o combate ao racismo**/ Lucimar Rosa Dias; orientadora Denice Barbara Catani. São Paulo, SP: s.n., 2007.

DIAS, V.C. **Programa de Ensino Integral Paulista**: problematizações sobre o trabalho docente. São Paulo: Educ. Pesquisa, vol. 44, jan./dez, 2018.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, Niterói/RJ, n.23, 2007.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. 13 ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

FANON, F. (1968). Os Condenados da Terra. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira. 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 1979.

FONSECA, Dagoberto José. **Políticas públicas e ações afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial e a educação brasileira**: uma experiência de cooperação internacional. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís. Capitalismo, Trabalho e Educação. Campinas: Autores Associados, 1995.

FORTES, M. Age, generation, and social structure, In: KERTZER, D. KEITH, J. **Age and anthopological theory**. Ihaca: Cornell University Press. 1984.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. 24.ed. São Paulo: Edições Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE DA COSTA, Jurandir. **Violência e psicanálise – Dar cor ao corpo: a violência do racismo**. Graal Editora. 2º edição, 1986.

FREIRE, Paulo e NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer:** teoria e prática em educação popular. 13ª edição. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 25 ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1998.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 2a edição. São Paulo: Paz e Terra. 2015.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51° edição, revisada. São Paulo: Global, 2006.

GADOTTI, Moacir. **A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal**. In: SADER, Emir e GENTILI Pablo (orgs.). Pós-neoliberalismo – As políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.63-118.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Paulo Freire, 2009.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada – um estudo sobre a história do negro na educação Brasileira 1993-2005**. Brasília/DF: Inep, 2007.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem** [Trad. Daniel Bueno]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, raça e gênero:** relações imersas na alteridade. Cadernos Pagu (6-7) 1996: pp.67-82.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos**. In Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Joaze Bernadino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel (orgs.). BVelo Horizonte: Autêtica, 2020.

GOMES, Nilma Lino.**O Movimento Negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONCALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e educação**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro , n. 15, p. 134-158, dezembro de 2020.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. **Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Brasileira**. Curitiba: IBPEX, 2005.

GONÇALVES e SILVA, P. B. **Escola e discriminações: negros, índios, cultura erudita.** In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GONZALEZ, Lélia. **O papel da mulher negra na sociedade brasileira**. In: Spring Symposium the Political Economy of the Black World, Los Angeles, 10-12 maio 1979.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano:** ensaios, intervenções e diálogos. Flavia Rios e Márcia Lima (orgs). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUIMARÃES, Antonio Sergio. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. Editora 34, São Paulo, 1999.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HASENBALG, C. **Entre o mito e os fatos:** racismo e relações raciais no Brasil. In: MAIO, M.C., e SANTOS, R.V., orgs. **Raça, ciência e sociedade** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; CCBB, 1996.

HAYMES, Stephan Nathan. "**Pedagogy and the Philosophical Anthropology of African-American Slave Culture".** In **Not Only the Master´s Tools. African-American Studies in Theory and Practice.** L. Gordon y J.A. Gordon (eds). Boulder, Colorado: Paradigm, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade**.** 2ª ed. São Paulo: Editora WWF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Olhares negros:** raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

JODELET, D. **Les représentations sociales**. 2ª ed. Paris: PUF, 1991.

LAUGLO, J. **Crítica às prioridades estratégicas do Banco Mundial para a Educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 100, março de 1997. 11-36.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.

MACEDO, Roberto Sidnei. A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Prefácio de Nilda Alves. Brasília, Liber Livro, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MADEIRA, Zelma; GOMES, Daiane Daine de Oliveira. **Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 133, p. 463-479, dez. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282018000300463&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 10 de maio de 2019. http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.154.

MALOMALO, Bas'llele. **Poder simbólico alternativo e identidade étnica: Estudo do Instituto do Negro Padre Batista na sua luta pelos direitos de igualdade racial.** Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião. UMESP, 2005.

MANNHEIM, Karl. **O problema sociológico das gerações** [tradução: Cláudio Marcondes], In Marialice M. Foracchi (org), Karl Mannheim: Sociologia, São Paulo, Ática, 1982.

MAUSS, M. **A expressão obrigatória dos sentimentos**. IN: OLIVEIRA, R.(org). Mauss: antropologia. Coleção grandes cientistas sociais. São Paulo: Ática, 1979.

MBEMBE, Achille. Necropolótica – Biopoder, soberania, estado de exceção, política DA MORTE. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MEAD, George. **Espiritu, persona y sociedad desde elpunto de vista delconductismo social**. Buenos Aires: Paidos, 1953.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **De Mauss a Lévi-Strauss. Em Signos**. Tradução Ermentina Galvão Gomes Pereira. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

MIGNOLO, Walter. **La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifiesto y un caso**. Tabula Rasa, n.8, 2008, p. 243-282.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua Foto e seu público**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais:** investigações em psicologia social. 6ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

MOSTERN, Kenneth. **Decolonization as Learning: Practice and Pedagogy in Frantz**

NASCIMENTO, Abdias. **Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, nº 25, 1997, pp. 71-81.

NOGUEIRA, Fábio. **Governo Temer como restauração colonialista**. Le Monde Diplomatique Brasil, Rio de Janeiro, p. 4-5, 9 jan. 2017.

OLIEVENSTEIN, Claude. **O não-dito das emoções**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia Da Ancestralidade: Corpo e Mito na Filosofia da Educação Brasileira.** Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Cosmovisão Africana no Brasil: Elementos para uma Filosofia Afrodescendente.** Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2021.

OYÊWÚMÍ, Oyèrónké. **Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas**. In: Hollanda, Heloisa Buarque de (org.). Pensamento Feminista Hoje: perspectivas Decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar: 2020.

PEREIRA, Amilcar Araújo. **O Mundo Negro: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil**. Editora Pallas. 2013.

PICHETH, S. F., CASSANDRE, M. P., & THIOLLENT, M. J. M. (2016). Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. Educação, 39(4), s3-s13. https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.24263. Acesso em 11/02/2022.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. In: Estudos Históricos, 5. Rio de Janeiro, 1992.

POMPEU, Fernanda. **Psique e Negritude:** Os Efeitos Psicossociais do Racismo. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado: Instituto AMMA, 2008.

POPKEWITZ, T. S. **História do Currículo, Regulação Social e Poder**. In: T. T. Silva (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. 6. ed. Petrópolis: Vozes, p. 173-210, 2008.

QUERINO, Manuel. **O colono preto como fator da civilização brasileira**. Volume 5, 2ª edição. Jundiaí: Cadernos do Mundo Inteiro, 2018.

PRIORE, Mary Del (org.); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das Mulheres no Brasil.** 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2001.

RAMOS, Juliana de Souza, MATA, Leonardo e SOUZA, Ana Maria Lucio. Política e Educação hoje na perspectiva de Hanna Arent. (In): União pela educação: volume 3. Orgs. Ivanio Dickmann e Márcia Boell – Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2021.

RAMOS, Juliana de Souza. **Mulheres Negras:** Projetos de Vida. São Paulo. 2015. 100f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP).

RAMOS, Juliana de Souza. **O impacto das percepções, mudanças e permanências da representação feminina no Ensino Médio e cursos técnicos na grande São Paulo e seus reflexos no cotidiano escolar**. In: IV Congresso de Pesquisadores/as Negros/as da Região Sul - IV COPENE SUL, 2019, Jaguarão. *Anais...* 2019, Jaguarão-RS: UNIPAMPA. Acesso em 10 de setembro de 2019.

RAMOS, Juliana de Souza; Araújo, Patrício Carneiro e Conceição, Joanice Santos. **Entraves e possibilidades para implementação da lei 10.639/2003: Apoio para professores**. São Paulo: FAPESP. 2013.

REALI, Mário e ALLI Sérgio. **A cidade de Diadema e o Estatuto da Cidade** in https://www.citiesalliance.org/sites/default/files/CA_Images/CityStatuteofBrazil_Port_Ch3.pdf. 03 de novembro de 2010. Acesso em 17/05/2019.

REIS, Rute Rodrigues dos. **As Vozes que Fazem o Gênero. O feminino e o masculino nas famílias negras**. São Paulo: s,n, 2011. Tese (doutorado na PUC), 2011.

RIOS, Flavia Mateus. **Institucionalização do Movimento Negro no Brasil Contemporâneo**. São Paulo, 2009. Dissertação (mestrado em Ciências Sociais. USP). 2009.

SÁ, Celso Pereira de. **A Construção do objeto de Pesquisa em Representações Sociais.** Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SALES, Ricardo R. **A imprensa Negra Paulista e a Educação:** um movimento de resistência? Dissertação (mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Cultura e educação a serviço da transformação social**. In: MAGALDI, Ana Maria; ALVES, Cláudia; GONDRA, José Gonçalves (Orgs.). **Educação no Brasil: história, cultura e política**. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2005.

SANTOS, B.S. Por uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L.H. et. Al. (orgs). Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS, B.S. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B.S. (org). Conhecimento prudente para uma vida decente. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Deborah Silva. **Memória e oralidade: mulheres negras no Bexiga**, São Paulo, 1930/40/50. São Paulo: s.n, 1993. Dissertação (mestrado na PUCSP), 1993.

SANTOS, Joana Darc V. dos**. Lutas por moradia na cidade de Diadema (1983-1996):** cooptação política e acomodação de conflitos do capital**.** Dissertação de Mestrado em História Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

SANTOS, Marcela Ernesto dos. **Mulher e Negra:** As Memórias de Carolina Maria e Maya Angelou**.** São Paulo, Assis. 2009. Dissertação (mestrado em Letras na UNESP), 2009.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**. São Paulo: HUCITEC, 1978.

SANTOS, Milton. **O espaço dividido: os dois circuitos da economia urbana**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1978.

SAVIANI, Dermeval. Demerval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia** .12ª edição. São Paulo: Cortez, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12 ed. Campinas. Editora Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval**. Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas. Editora Autores Associados, 2021.

SCHUMAHER, Schuma; VITAL BRAZIL, Érico. **Mulheres Negras do Brasil**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2007.

SCOTT, Russel Parry. **O homem na matrifocalidade:** gênero, percepção e experiências do domínio doméstico. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, 1990.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica:** das falas significativas às práticas contextualizadas. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2004.

SILVA, Benedita da Conceição de Carvalho. **Memória da trajetória de vida de mulheres negras.** São Paulo: s.n, 1997. 313f. Dissertação (mestrado em Ciências Sociais na PUCSP), 1997.

SILVA, Thiago Moreira Melo e. **Entre discursos, prescrições e percepções: a (des)valorização do estatuto socioprofissional dos professores da rede estadual paulista de ensino**. Guarulhos, 2017. 219 p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo.

SODRÉ, M. **O terreiro e a cidade.** A forma social negro-brasileira. Petrópolis, Vozes, 1988.

STOLCKE, Verena. **A Família que Não é Sagrada em Colcha de Retalhos.** Estudos sobre a Família no Brasil. Editora Brasiliense, São Paulo, 1982.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TORRES, A. **As fontes de vida no Brasil**. EBooksBrasil –Digitalização da Versão Impressa: Rio de Janeiro, 1915/2001.

TORRES, A. **O problema nacional brasileiro**. EBooksBrasil –Digitalização da Versão Impressa: 1914b/2002.

VELOSO, L.; BARBOSA, L. **Notas sobre o conceito de juventude e geração**. In: BARBOSA, L. (Org.). Juventude e gerações no Brasil contemporâneo. Porto Alegre: Sulina, 2012. p.17-27.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás**. Salvador: Corrupio, 2002

VIANNA, Oliveira. **Populações meridionais do Brasil**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1973.

VIRIATO, E. O. **Política Educacional do Estado de São Paulo** (1995- 1998): Desconstrução da Escola Pública. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine**. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad:** las insurgências político-epistémicas de refundar el Estado. Tabula Rasa (Bogotá), n° 9, julho/dezembro 2008, 131-152.

WELLER, Wivian. Karl Mannheim: Um pioneiro da Sociologia da Juventude. Comunicação apresentada no Encontro da Sociedade Brasileira de Sociologia, 2007.

WIEVIORKA, Michel. **O racismo, uma introdução**. Editora Perspectiva, São Paulo, 2007.

WOODWARD, Kathryn e HALL, Stuart. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Documentos Oficiais do Governo Federal e Estadual

São Paulo (Estado). 1995. Secretaria de Estado da Educação. Comunicado SE de 22 de março de 1995. Dispõe sobre as principais diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, para o período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998. Diário Oficial do Estado, Seção I, de 23/03/1995.

São Paulo (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE nº 89, de 9 de dezembro de 2005. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. São Paulo, 2005. Disponível em: <www.mp.sp.gov.br/>. Acesso em: 12 de janeiro 2021.

São Paulo (Estado). Resolução SE nº 12 de 31 de janeiro de 2012. Secretaria de Estado de Educação, 2012. Acesso em: 15 de janeiro 2021.

São Paulo (Estado). Deliberação CEE 175 de 18 de dezembro de 2019. Conselho Estadual de Educação, 2019. Acesso em: 12 de fevereiro de 2011.

https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/diadema/panorama. Acesso em 20 de setembro de 2019.

Anexo A - Tabela

Tabela 1 – Websai 2021: Turmas dos cursos anuais: EM, Mtec e ETIM

Questão	Alternativas	A - %	B - %	C - %	D - %
01 - Sexo:	A - masculino, B – feminino	31,5	68,5	0,0	0,0
02 - A qual categoria (cor ou raça), definida pelo IBGE, você pertence?	A - branca, B - preta, C - parda, D - amarela, E – indígena	60,2	13,7	23,3	2,7
03 - Na sua vida escolar, em que tipo de escola você estudou?	A - integralmente em escola pública (federal, estadual ou municipal), B - integralmente em escola particular (incluindo Senai ou Sesi), C - a maior parte em escola pública, D - a maior parte em escola particular	64,3	4,1	20,5	11,0
04 - Atualmente você trabalha?	A - não, B - sim, na área do curso, C - sim, fora da área do curso	95,8	1,4	2,7	0,0
05 - Em que equipamento você tem acompanhado as aulas on-line na maioria das vezes (+ 50%)?	A - Notebook / desktop, B - Tablet, C - Smartphone, D - não acompanho online, retiro o material na escola	63,0	5,5	31,5	0,0
06 - O processo de recuperação contínua (recuperação oferecida durante as aulas) tem contribuído para que você e/ou seus colegas resolvam as dificuldades de aprendizagem?	A - sim, B - parcialmente, C - não, D - não é realizado	47,9	45,2	4,1	1,4

07 - Durante as aulas os professores oferecem atenção individual quando você e/ou seus colegas apresentam dificuldades para acompanhar os conteúdos que estão sendo tratados?	A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D – não	24,6	50,7	23,3	1,4
08 - Seus professores apresentam os tipos de avaliação e os critérios de correção, que serão utilizados no decorrer do semestre/ ano letivo?	A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D – não	38,3	45,2	23,3	1,4
09 - Seus professores corrigem as avaliações (provas, seminários, atividades em grupo e individual etc), conjuntamente com os alunos destacando erros e acertos?	A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D – não	5,5	16,4	61,6	16,4
10 - Em sua escola, há comunicação do Diretor com os alunos?	A - sim, B - parcialmente, C - não, D - não sei informar	38,3	26,0	8,2	27,4
11 - Os seus professores utilizam atitudes demasiadamente autoritárias durante as aulas?	A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D – não	0,0	5,5	12,3	82,1
12 - Você considera que os professores entendem sobre os conteúdos que lecionam?	A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D – não	61,6	37,0	1,4	0,0

13 - Seus professores relacionam as aulas com situações que acontecem no dia-a-dia?	A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D – não	9,6	64,3	26,0	0,0
14 - Você considera que os professores, no tratamento dos diferentes conteúdos, procuram conhecer e aproveitar os conhecimentos e habilidades que os alunos já têm?	A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D – não	11,0	45,2	37,0	6,8
15 - A forma como os seus professores ministram as aulas estimula você e seus colegas a participarem delas?	A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D – não	8,2	34,2	52,0	5,5
16 - No seu curso, os professores propõem projetos que envolvam vários componentes curriculares?	A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D – não	6,8	23,3	64,3	5,5
17 - Na sua turma, os professores oferecem a mesma atenção para todos os alunos (brancos, pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência, homens ou mulheres, LGBTQ+)?	A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D – não	95,8	4,1	0,0	0,0
18 - Os alunos tratam com respeito os professores e funcionários da escola?	A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D – não	68,5	30,1	1,4	0,0

19 - Os conflitos (bullying, práticas de ofensa moral ou agressão física) que surgem entre as pessoas no ambiente escolar são resolvidos com base no diálogo?	A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D – nunca	54,8	34,2	11,0	0,0
20 - Você gosta de assistir as aulas do seu curso?	A - sim, todas, B - sim, a maioria das aulas, C- Gosto de assistir algumas aulas, D - Não gosto de assistir as aulas.	20,5	56,1	19,2	4,1
21 - Você considera que o seu curso está preparando você para o seu futuro desempenho profissional?	A - sim, B - parcialmente, C - não, D - não sei informar	57,5	32,9	1,4	4,1

Anexo B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS

1. Nome completo, RG, e está de acordo com o uso dessa entrevista para a construção dessa tese?
2. Nome, idade, estado civil, orientação afetivo-sexual, identidade de gênero, profissão, escolaridade, naturalidade e onde mora.
3. Quais ações/iniciativas da Etec JK você entende como relacionadas à Diversidade de saberes, corpos e relações?
4. A(s) disciplina(s) que você leciona/estuda/conhece, trabalha(m) algum conteúdo relacionado à Diversidade? Qual (quais) a(s) disciplina(s)?
5. Existe(m) alguma(s) atividade(s)/projeto(s) que você executa/planejou/participou que se relaciona à Diversidade? Qual (quais)?
6. Você acredita que o exercício da convivência, aceitação e acolhida da Diversidade é importante no ambiente escolar? Por quê?

Anexos C - Gráficos

Pesquisa – Diagnóstico Socioemocional (outubro de 2021)

Amostra – 214 pessoas

Gráfico 1

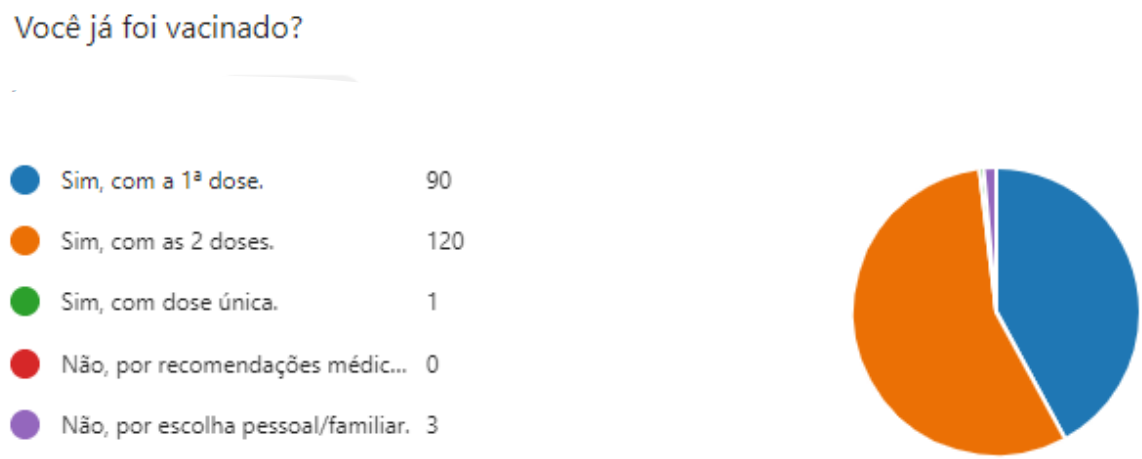


Gráfico 2

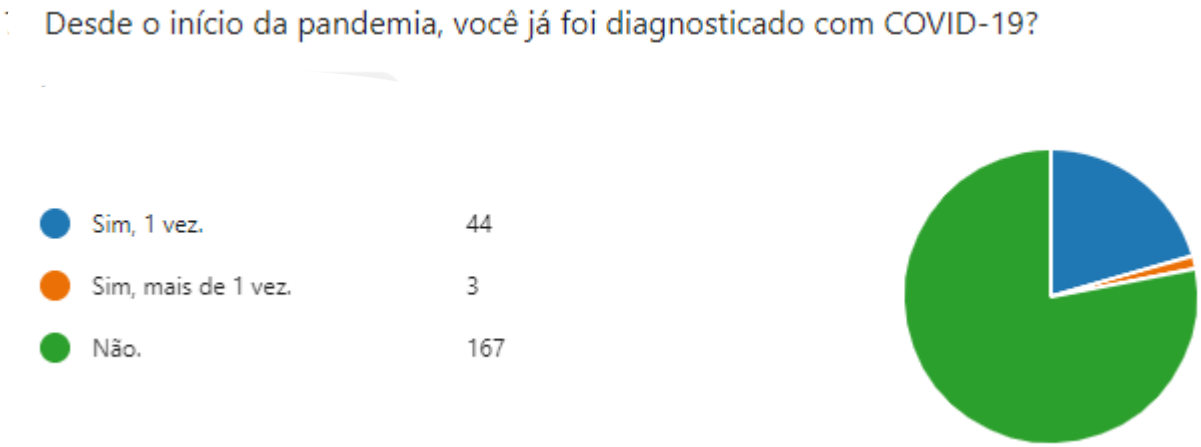


Gráfico 3

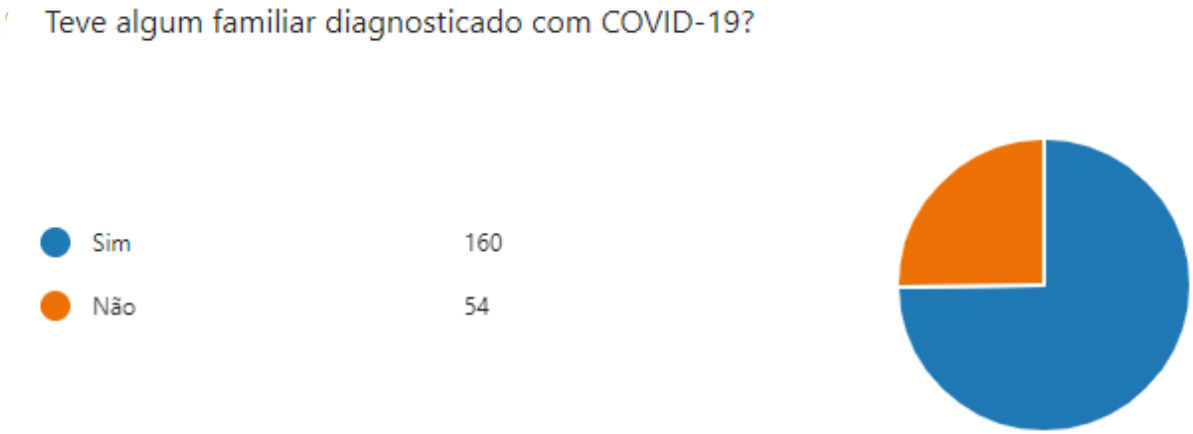


Gráfico 4

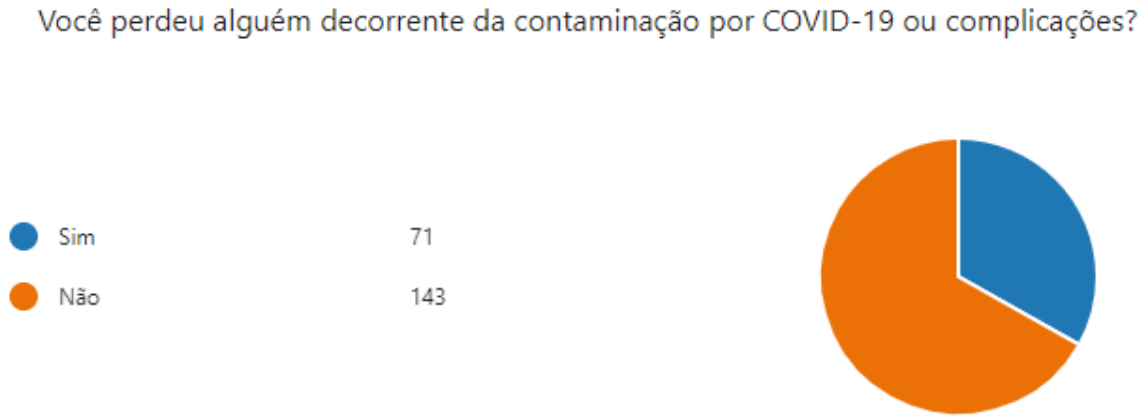


Gráfico 5

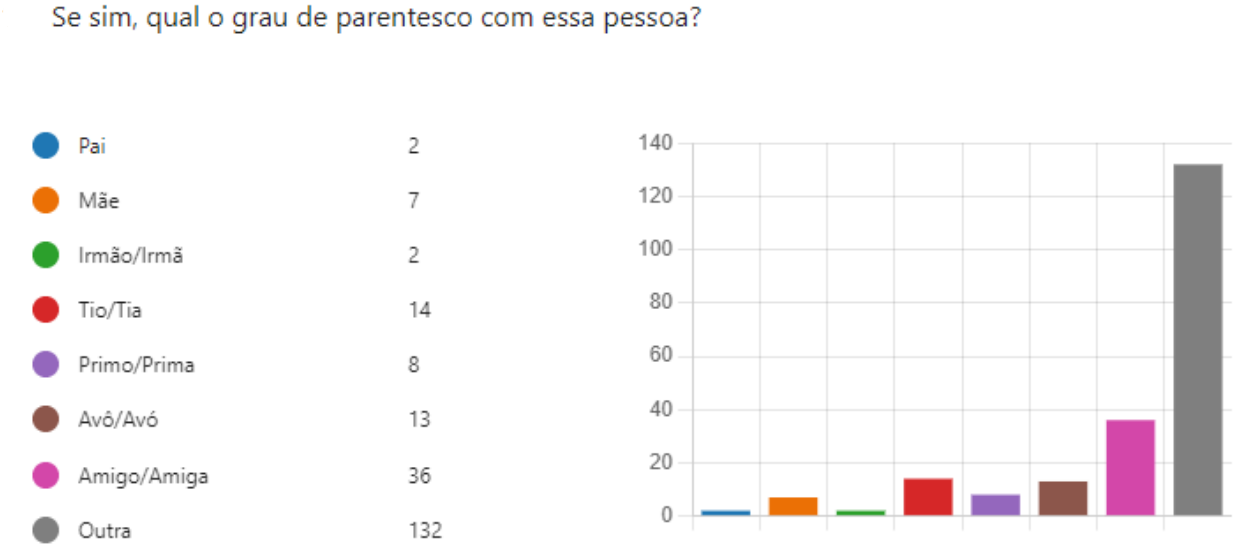


Gráfico 6

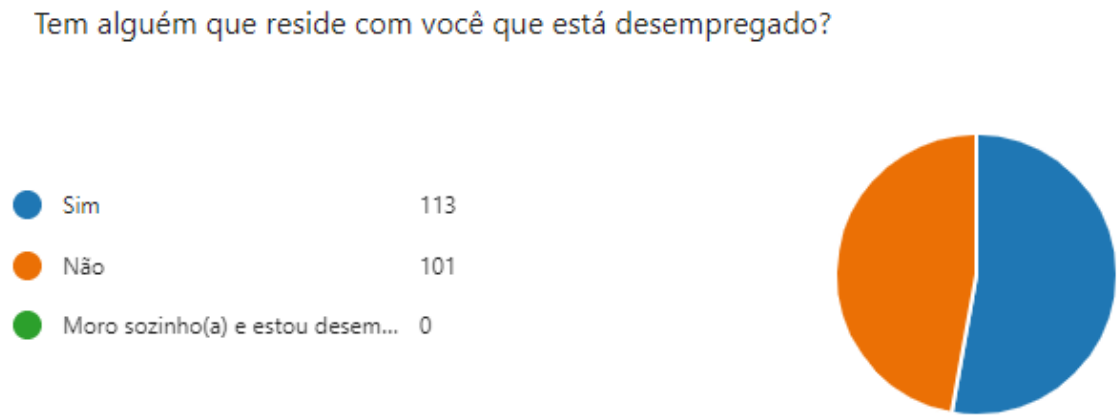
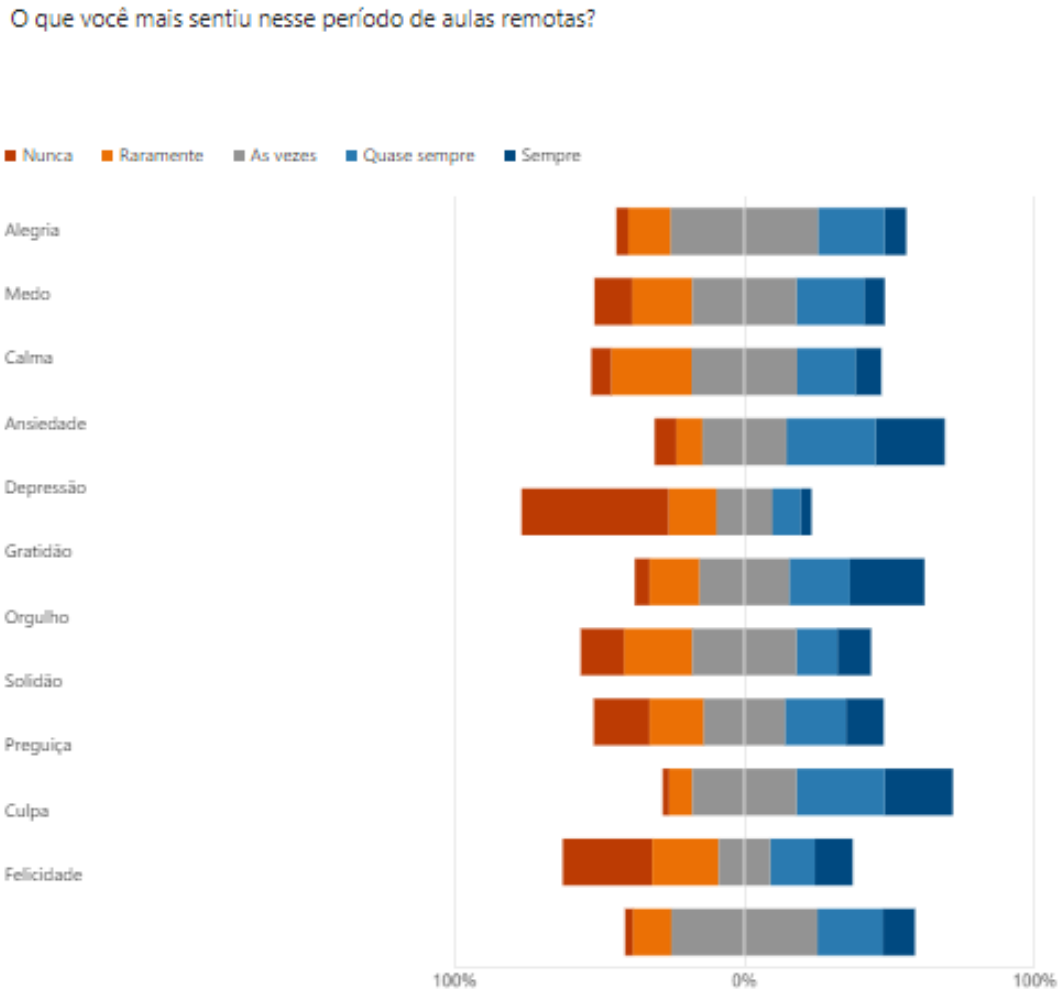


Gráfico 7



Pesquisa – PPG maio de 2021

Gráfico 8

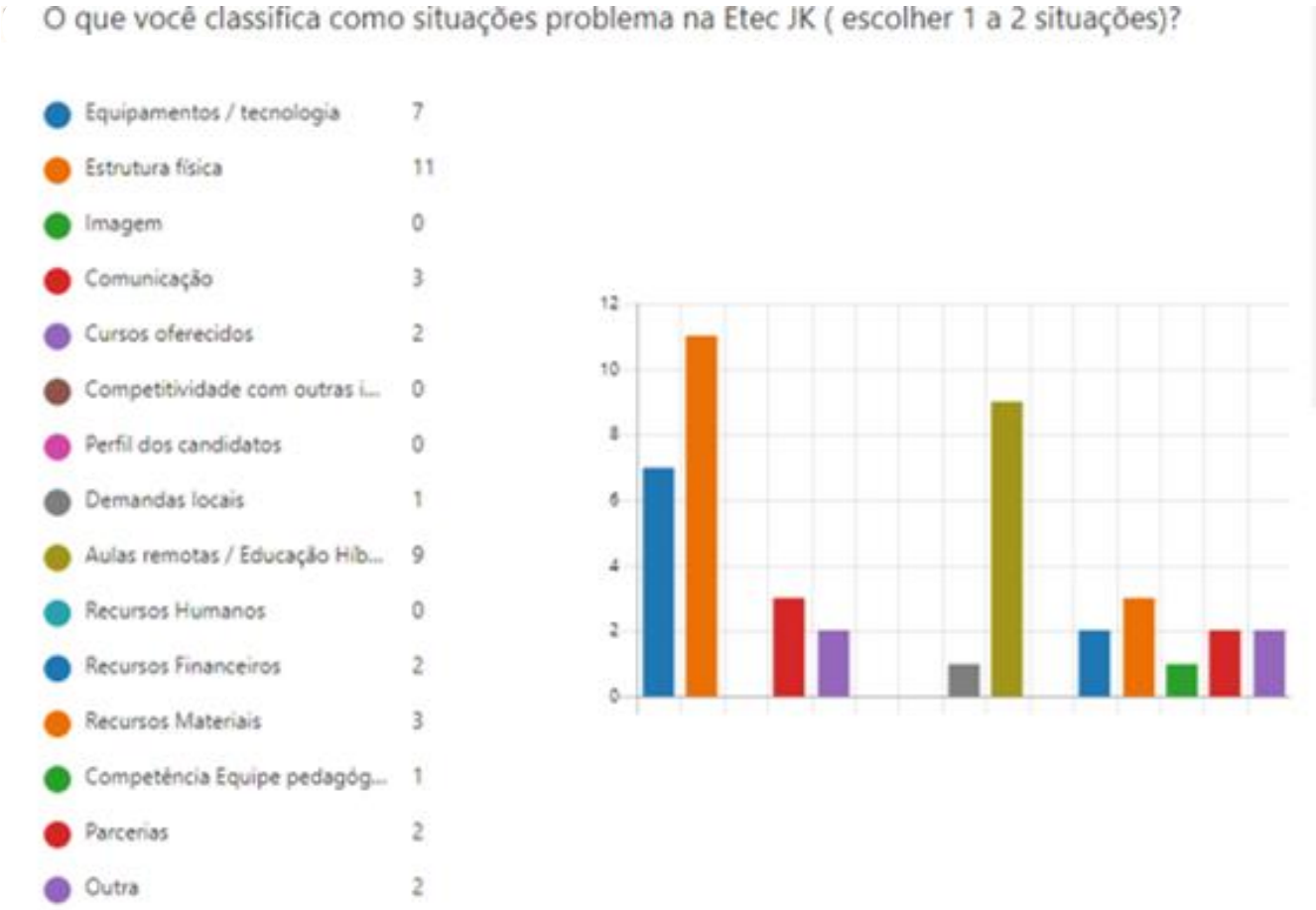


Gráfico 09

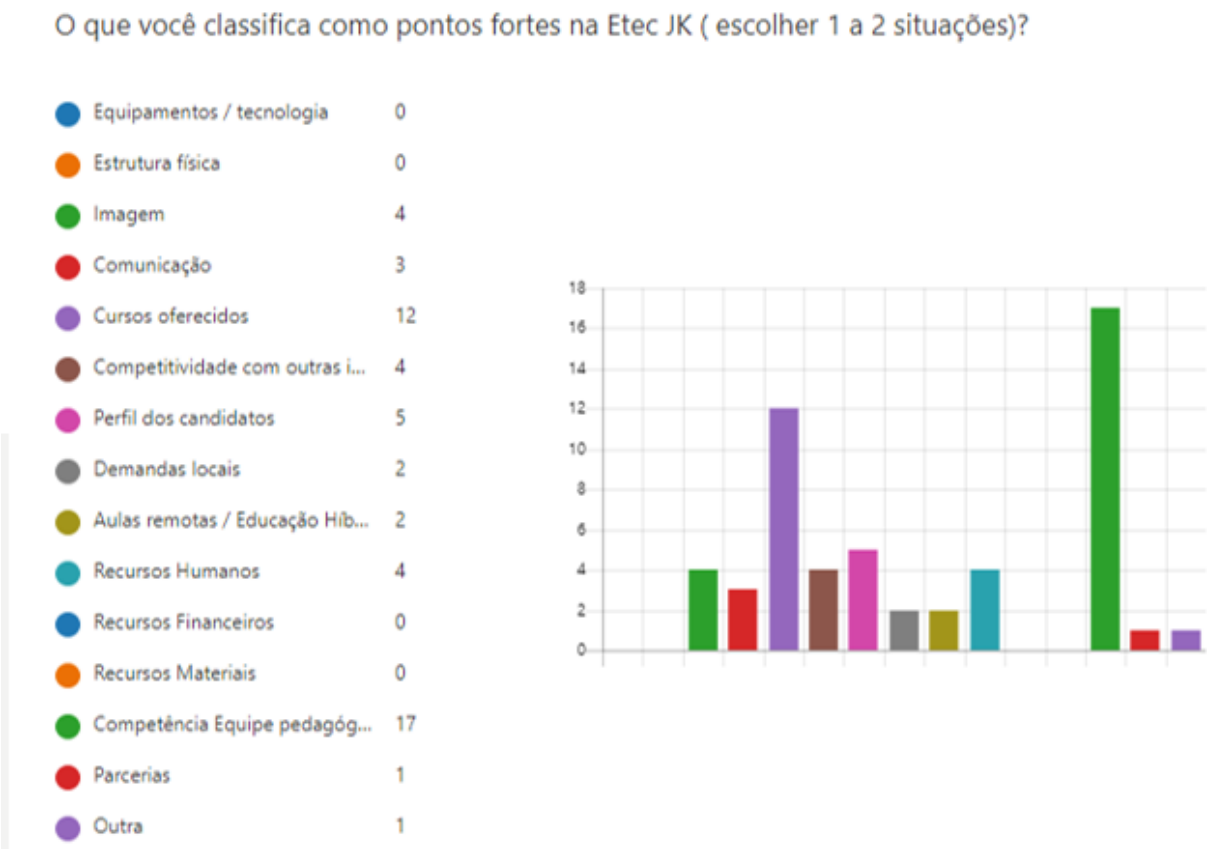
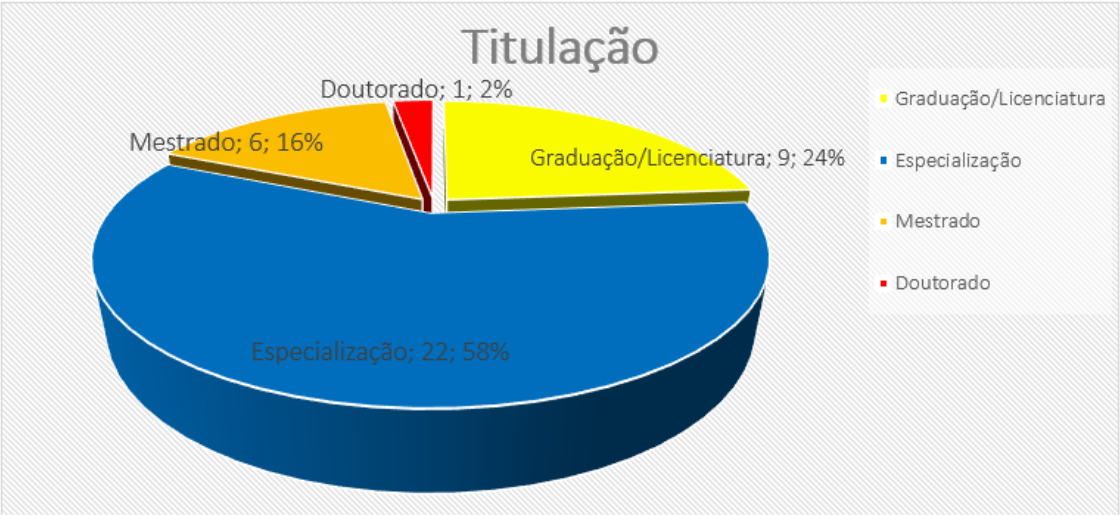


Gráfico 10



Fonte: Websai 2021

Gráfico 11

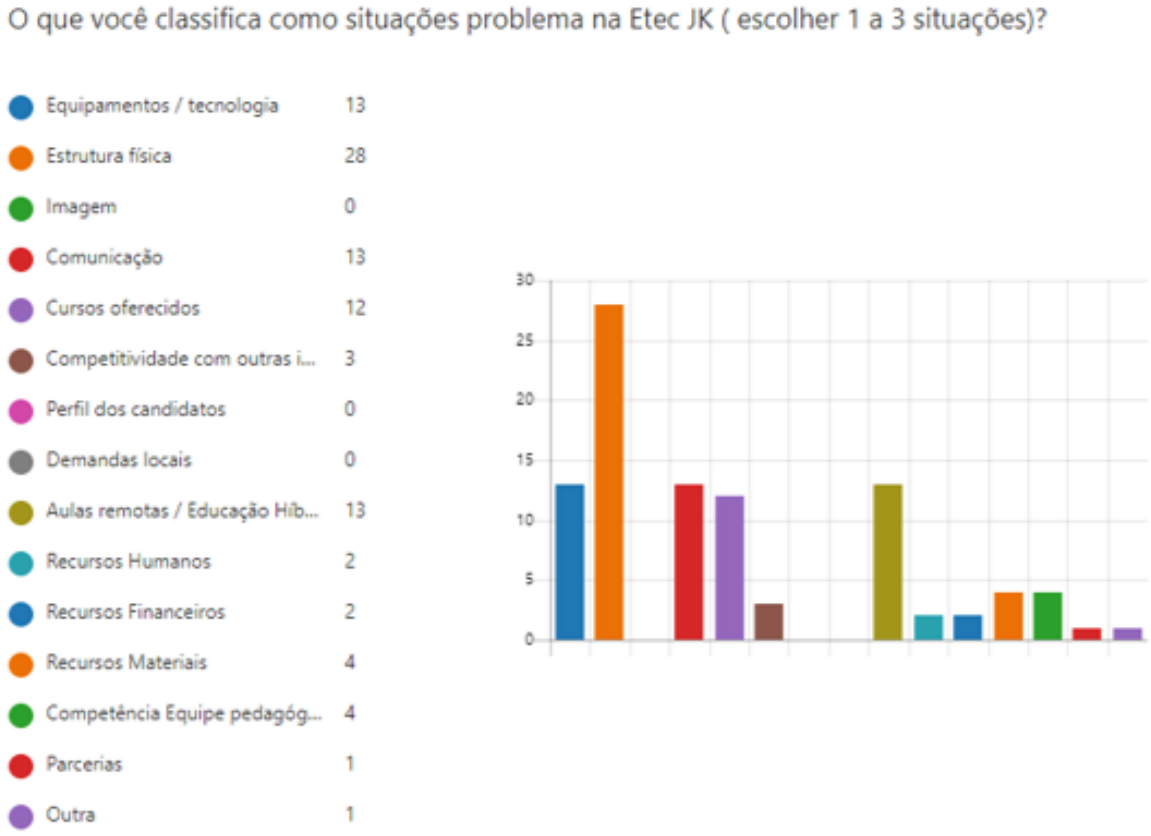

O que você classifica como situações problema na Etec JK (escolher 1 a 3 situações)?
Equipamentos / tecnologia 13
Estrutura física 28
Imagem 0
Comunicação 13
Cursos oferecidos 12
Competitividade com outras i... 3
Perfil dos candidatos 0
Demandas locais 0
Aulas remotas / Educação Híb... 13
Recursos Humanos 2
Recursos Financeiros 2
Recursos Materiais 4
Competência Equipe pedagóg... 4
Parcerias 1
Outra 1
30
25
20
15
10
5
0

Gráfico 12

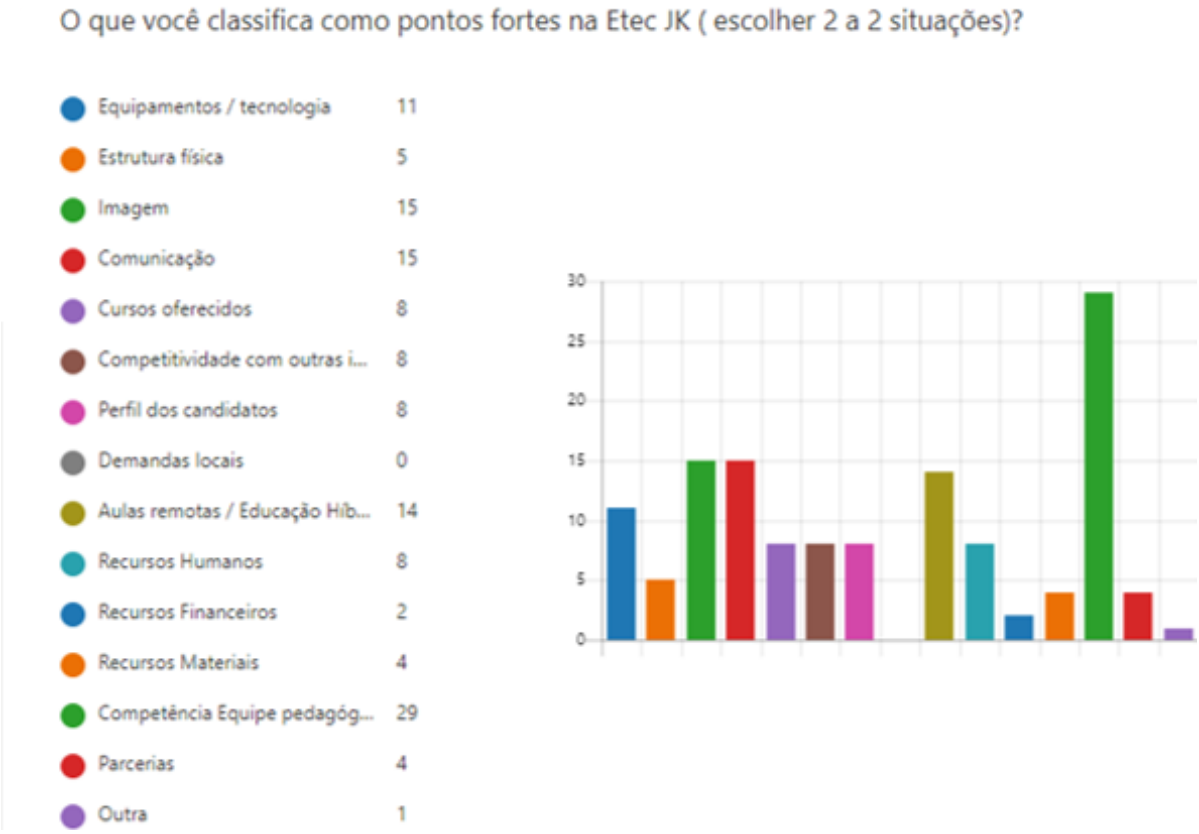

O que você classifica como pontos fortes na Etec JK (escolher 2 a 2 situações)?
Equipamentos / tecnologia 11
Estrutura física 5
Imagem 15
Comunicação 15
Cursos oferecidos 8
Competitividade com outras i... 8
Perfil dos candidatos 8
Demandas locais 0
Aulas remotas / Educação Híb... 14
Recursos Humanos 8
Recursos Financeiros 2
Recursos Materiais 4
Competência Equipe pedagóg... 29
Parcerias 4
Outra 1
30
25
20
15
10
5
0

Gráfico 13

Despertar 1
CEU Caminho do Mar 6
EE Robert Kennedy 0
Sede 98
Sugestões para atividades, eventos e palestras:
105
Respostas
Respostas Mais Recentes
" Palestras de sobre temas variados. ex: dia da consciência negra, um debate...
"Interclasse e palestras de liderança "
"acho que seria legal umas palestras motivacionais"
26 respondentes (25%) responderam palestras para esta pergunta.
Algo
Outubro Rosa
mente
dia
eventos
trabalho
alunos
importância
momento
palestras
escola
Mercado de trabalho
Roda
filme
sugestão
atividades
aluno
temas
outubro rosa
estudo