

O PROTAGONISMO DO *IRÊ AYÓ* NA CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DE FORMAÇÃO INTEGRAL: CAMINHOS PARA A FELICIDADE

Mateus Melo da Silva¹

Francisco Vanderlei Ferreira da Costa²

RESUMO

A intenção deste texto é demonstrar o protagonismo do Projeto Político-Pedagógico *Irê Ayó*, desenvolvido na Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, na construção de uma escola afrocentrada e desenvolvida em espaço de terreiro de candomblé, bem como analisar os aspectos que relacionam esta escola com a educação profissional e tecnológica. Discorreremos neste trabalho sobre as implicações do processo histórico do escravismo na subsequente construção do racismo no Brasil pós-abolição, incluindo o racismo religioso. Esse processo é analisado por meio do estudo histórico das condições da vida da população negra e ao acesso desta à educação. Por fim, analisamos o PPP *Irê Ayó*, verificando os aspectos do documento, da escola e do terreiro que se relacionam a uma educação para a formação integral.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Candomblé; Formação integral; Povos e Comunidades Tradicionais.

IRÊ AYÓ'S PROTAGONISM IN THE CONSTRUCTION OF A PEDAGOGY FOR AN INTEGRAL FORMATION: PATHWAYS TO HAPPINESS

ABSTRACT

The intention of this text is to demonstrate the protagonism of the Political-Pedagogical Project (PPP) *Irê Ayó*, developed at the Eugênia Anna dos Santos Municipal School, in the construction of an afrocentric school and developed in a candomblé “terreiro” space, as well as to analyze the aspects that relate this school with technical and vocational education. In this paper, we discuss the implications of the historical process of slavery in the construction of racism in post-abolition Brazil, including religious racism. This process is analyzed through the historical study of the conditions of black population and their access to education. Finally, we analyzed the PPP, verifying the aspects of the document, school and “terreiro” that are related to an education for integral formation.

¹ Mestrando do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Servidor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano). E-mail: mateus.silva@ifbaiano.edu.br.

² Professor do Instituto Federal da Bahia - IFBA. Leciona no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. francisco@ifba.edu.br.

Keywords: Technical and Vocational Education; Candomblé; Integral formation; Traditional Peoples and Communities.

INTRODUÇÃO

O racismo religioso e o racismo estrutural não apenas estão presentes, mas são fortes concepções construídas ao longo da história do Brasil. Não diferentemente, a educação no país também tem sua história marcada pela exclusão e pelo acirramento das contradições da luta de classes neste país.

Naturalmente, não é possível analisar questões relacionadas ao povo negro no Brasil sem fazer uma abordagem histórica do acesso à educação por este povo e suas interrelações com a legislação. No entanto, é necessário frisar que não é fácil a execução de pesquisa para este tipo de abordagem, posto que, historicamente, até a existência de estudos sobre raça e educação foi, por muito tempo, negligenciada pelos campos das ciências sociais e da educação no país. Embora as pesquisas em educação já considerassem o conceito de classe social como determinante em várias relações deste campo do conhecimento, apenas muitas décadas depois os estudos passaram a incluir as relações de raça na educação. Regina Pahim Pinto (1992) revela que a questão da etnoracialidade não era foco de pesquisas no âmbito da educação até o início da década de 1990, apontando que os estudos feitos por educadores (as) levavam em conta como fator determinante na democratização das oportunidades educacionais exclusivamente a classe social. Isso fica evidente no seguinte trecho:

Os estudos estão atentos à origem social da população que consegue frequentar a escola, que se evade ou a ela não tem acesso, **omitindo-se em considerar que as oportunidades de acesso e permanência na escola também não são as mesmas para os diferentes grupos raciais**, como vêm demonstrando as pesquisas (PINTO, 1992, p. 47. Grifo nosso).

Decerto este trabalho não ignora as relações de raça e classe, pelo contrário: compreende que no Brasil essa relação é intrínseca, como consequência do próprio processo escravista. No entanto, há especificidades das relações de raça que não são completamente compreendidas apenas pelas relações de classe social. Com isso, pretende-se demonstrar que não é tão simples fazer pesquisa envolvendo raça e educação, posto que essas pesquisas são

relativamente recentes. Cabe, contudo, destacar que essa realidade foi bastante alterada, particularmente a partir do início do século XXI. Há hoje uma disponibilidade qualificada de estudos no âmbito das ciências sociais e da educação, bem como de outras áreas, realizados por e para a população negra/afrodescendente. Em especial, também é válido ressaltar a fundação, em agosto do ano 2000, da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as) (ABPN), que tem, dentre as suas finalidades a “defesa da pesquisa acadêmico-científica e/ou espaços afins realizada prioritariamente por pesquisadores/as negros/as, sobre temas de interesse direto das populações negras no Brasil” (ABPN, 2020).

Toda a construção das relações sociais do povo negro no Brasil, incluindo o acesso à educação e o direito ao exercício da sua religiosidade, necessariamente demanda uma compreensão do processo histórico do escravismo. Uma estimativa aceita pela comunidade de historiadores (as) do período escravista mostra que entre o século XVI e meados do século XIX cerca de quatro milhões de homens, mulheres e crianças africanos (as) foram seqüestrados (as) para o Brasil, excluindo-se aqueles (as) “que não conseguiram sobreviver ao processo violento de captura na África e aos rigores da grande travessia atlântica” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 39). A escravidão no Brasil durou mais de três séculos (o país teve a abolição mais tardia das Américas). Desta forma, os impactos do processo escravista no Brasil são perceptíveis até os dias atuais. A forma como a abolição se encerra, sem a garantia de direitos reparatórios para essa população, faz com que se construa uma concepção de superioridade/hierarquização racial que, naturalmente, não se limita ao Brasil, mas devido ao quantitativo de descendentes desses povos, torna-se extremamente presente em todos os espaços sociais e políticos neste país.

Quase cinco séculos após o início do tráfico interatlântico de escravizados (as) e 115 anos após o fim da legalidade da escravidão no país por meio da Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888, é promulgada a Lei 10.639/03, que alterou a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e, posteriormente, da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” por meio da Lei 11.645/08.

A religiosidade é de alta importância para a história e cultura do povo negro no Brasil. Considerando que o processo escravista trouxe para o Brasil povos de variadas origens, etnias

e culturas religiosas, observa-se que, seja nos grandes centros ou nas zonas rurais, os agrupamentos religiosos africanos e afro-brasileiros se constituíram como importantes pontos de agregação de escravizados e libertos (ALBUQUERQUE, 2006, p. 104). Observa-se, portanto, que nesse processo diaspórico surgem diversas religiões afro-brasileiras ao longo do território nacional, dentre as quais destacamos o Candomblé.

O candomblé é uma complexa religião iniciática afro-brasileira. Como religião, ele permeia e constrói bases das relações sociais dos seus adeptos, permitindo que estes se conectem com suas ancestralidades, com suas raízes, criando um contexto de enfrentamento frente ao processo colonizante e de dominação imposto pela branquitude. Na transmissão de sua tradição ritualística, transmitem-se também as memórias, narrativas e culturas dos povos africanos e afrobrasileiros. Por isso, há que se considerar que esta religião se coloca como um dos maiores símbolos de resistência cultural e da identidade negra no Brasil.

Portanto, a finalidade deste trabalho é verificar a relação de uma escola afrocentrada localizada dentro de um terreiro de candomblé, a Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, em Salvador, com a educação profissional e tecnológica. Espera-se observar se, no Projeto Político-Pedagógico dessa escola, é possível perceber concepções de trabalho como princípio educativo, formação integral, educação omnilateral bem como suas interrelações com a religiosidade afro-brasileira e as relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira.

ESCRAVIDÃO E A CONSTRUÇÃO DO RACISMO NO BRASIL

Os grupos sociais possuem sistemas próprios de normas de convívio para nortear as relações sociais. Isso pode ser observado, por exemplo, com os povos nativos do Brasil pré-colonização, bem como com os povos africanos, antes da invasão europeia para implementação do tráfico atlântico de escravizados. Ambos os grupos, ainda que não tivessem sistemas judiciários e penitenciários estruturados, já possuíam noções de crime e punição, bem como normativas internas que eram a base cultural das noções de convívio em sociedade para estes povos. Com a chegada dos povos europeus e o início do processo de exploração do trabalho destas populações na forma de trabalho escravo, observa-se que a construção do sistema legislativo no país ignorou por completo os costumes e as tradições desses povos.

Cabe registrar que tanto no período conhecido como Brasil Colônia quanto no período

do Império, a concepção social que vai se estender por séculos é a de que os (as) escravizados (as) não eram considerados (as) humanos (as). Esta ideia não apenas se encontra presente no imaginário inconsciente cultural, mas também nos documentos formais de compra e venda desses corpos (uma vez que, não sendo considerados pessoas, estes corpos poderiam ser tranquilamente negociáveis). Na Consolidação das Leis Civis de 1858, os (as) escravizados (as) são classificados como pertencentes à classe dos bens móveis ou semoventes, e era assim que apareciam nos contratos de terras, como se fossem bens atrelados aos imóveis, tais quais cabeça de gado e outros animais de mesma categoria. O próprio Teixeira de Freitas, na 3ª edição da Consolidação das Leis Civis, em 1876, deixa explícito em seu texto um caráter abolicionista que se solidificava naquele período. Esse texto demonstra como o escravismo é a marca dessa sociedade, já com mais de 300 anos de exploração:

Cumprir advertir, que não há um só lugar do nosso texto, onde se trate de escravos. Temos, é verdade, a escravidão entre nós; mas, se esse mal é uma exceção, que lamentamos; condenado á extinguir-se em época mais ou menos remota; façamos também uma exceção, um capítulo avulso, na reforma das nossas Leis Civis; não as maculemos com disposições vergonhosas, que não podem servir para a posteridade: fique o estado de liberdade sem o seu correlativo odioso. As leis concernentes á escravidão (que não são muitas) serão pois classificadas á parte, e formarão nosso Código Negro (assim chamou-se o Edicto de 1685, regulando a sorte dos escravos nas Colonias Francezas) (TEIXEIRA DE FREITAS, 1876, p. 61).

Nesse século, devido ao fortalecimento da luta abolicionista e devido à pressão externa, observa-se o surgimento de legislação nesse sentido, dentre a qual cabe destacar a Lei Eusébio de Queirós (1850), que tornou crime o tráfico marítimo de africanos escravos em embarcações brasileiras e em portos nacionais, a Lei do Ventre Livre (1871), que tornava livres as crianças nascidas de pais escravos. Ressaltamos que, apesar da Lei do Ventre Livre, as crianças filhas de pais escravos seriam livres, mas estariam submetidas à autoridade do senhor até os 21 anos. Outra lei, aprovada nesse período, foi a Lei Saraiva-Cotegipe (1885), que assegurava a liberdade a escravos com mais de 65 anos de idade. Esta lei, de fato, protegia apenas aos senhores de escravos, que deixavam de ter a responsabilidade sobre os escravos mais velhos e, conseqüentemente, menos produtivos. Além disso, raros eram os escravos que chegavam a esta idade, considerando a expectativa de vida de 45 anos para o período. Por fim, promulga-se em 1888 a Lei Áurea, que proíbe a escravidão, não garantindo,

todavia, aos então libertos e a seus descendentes qualquer direito. A consequência desse processo foi que os negros ex escravizados ficaram completamente desassistidos pela Corte Imperial, condenados ao abandono e a condições sub-humanas de sobrevivência.

Concomitantemente, no Brasil e no mundo, se observa a construção do conceito social de raça e racismo. Entre a comunidade científica, em especial no campo da Biologia, há quem defenda que não existe, biologicamente, diferença racial entre seres humanos. O conceito biológico de raça já era consolidado entre a comunidade científica desde o século XVIII, conforme observa-se no trabalho de Moore (2007):

(...) raça, termo que, etimologicamente, vem do italiano *razza*; este, por sua vez, tem origem no latim *ratio* e significa categoria e espécie, sentido utilizado pelo famoso naturalista sueco Carl Van Linné (1707 a 1778) para classificar as plantas em 24 classes ou raças. (MOORE, 2007, p. 21).

Certamente, o conceito biológico de raça se modificou conforme novos estudos surgiam e o uso da concepção racial para diferenciação de seres humanos foi, portanto, cientificamente invalidado por aquele campo do conhecimento (MUNANGA, 2004, p.4). Contudo, é preciso observar que surge, entre os séculos XVIII e XIX, um campo pseudocientífico que desenvolve seus trabalhos correlacionando características fenotípicas dos indivíduos com qualidades psicológicas e morais. Conforme ensina Munanga (ibidem, p. 5), se esses cientistas tivessem apenas se dedicado à caracterização fenotípica dos grupos humanos, não teriam causado o dano social que causaram. No entanto, desde essa primeira movimentação, eles já se permitiram promover uma hierarquização racial³.

Esse processo pseudocientífico se utilizou de arquétipos físicos, tais quais formato do crânio, cor da pele, formato de boca e nariz como caracterizadores de superioridade, considerando indivíduos brancos como superiores aos das raças “negra” e “amarela”. Essa hierarquização, que colocava no patamar de mais bonitos, inteligentes, honestos, os brancos, justificava, para essa corrente, o poder de dominação sobre as demais raças, em especial a

³Aqui se fala em hierarquização porque os cientistas dessa corrente defendiam desde já que os povos brancos seriam superiores aos demais. Com isso, os fenótipos encontrados nestes povos passavam a ser caracterizados como fenótipos bons, enquanto os fenótipos observados nos demais povos, e muito especialmente nos povos negros e africanos, eram considerados fenótipos ruins, associados a todo tipo de mazela social. Posteriormente, inclusive, esses pseudoestudos vão basear o surgimento da ideia de que fenótipos negros estão associados à prática de crimes, absurdo que se tentará incorporar à legislação brasileira.

negra que, mais escura, era tida como mais estúpida, desonesta, sem inteligência, e, portanto, mais justificadamente escravizável.

A raciologia, teoria pseudocientífica que deriva dessa hierarquização racial, toma muita força nos primeiros anos do século XX. Embora essa teoria se vestisse de científica, o que ela apresentava mesmo era um caráter ideológico-doutrinário. Progressivamente, essa teoria passa a fazer parte do imaginário social e é trazida para o cerne de movimentos nacionalistas, a exemplo do nazismo alemão para justificar as atrocidades desenvolvidas nesse regime (MUNANGA, *ibidem*, p.5).

Esse pensamento também é referenciado no Brasil. Intelectuais e governantes do período consideram iminente a destruição do país, dada a miscigenação com uma raça não só impura, mas degenerada. A persistência das teorias racistas pode ser observada em Nina Rodrigues (1894), que traz:

Pode-se exigir que todas estas raças distintas respondam por seus atos perante a lei com igual plenitude de responsabilidade penal? Acaso, no célebre postulado da escola clássica e mesmo abstraindo do livre arbítrio incondicional dos metafísicos, se pode admitir que os selvagens americanos e os negros africanos, bem como os seus mestiços, já tenham adquirido o desenvolvimento físico e a soma de faculdades psíquicas, suficientes para reconhecer, num caso dado, o valor legal do seu ato (discernimento) e para se decidir livremente a cometê-lo ou não (livre arbítrio)? – Por ventura pode-se conceder que a consciência do direito e do dever que tem essas raças inferiores, seja a mesma que possui a raça branca civilizada? – ou que, pela simples convivência e submissão, possam aquelas adquirir, de um momento para o outro, essa consciência, a ponto de se adotar para elas conceito de responsabilidade penal idêntico ao dos italianos, a quem fomos copiar o nosso código? (RODRIGUES, 1894, p. 43)

Diante disso, é possível observar que, se para a Biologia não existem raças humanas, as relações sociais, por outro lado, determinam a sua perpetuação. Dessa forma, se o racismo não se sustenta numa perspectiva biológica, esse conceito se mune de um viés ideológico que sustenta as relações de dominação e poder, sendo, portanto, um elemento social. Conforme ensina Munanga (2004, p.6):

Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico. Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos

populares. Alguns biólogos anti-racistas chegaram até sugerir que o conceito de raça fosse banido dos dicionários e dos textos científicos. No entanto, o conceito persiste tanto no uso popular como em trabalhos e estudos produzidos na área das ciências sociais. Estes, embora concordem com as conclusões da atual Biologia Humana sobre a inexistência científica da raça e a inoperacionalidade do próprio conceito, eles **justificam o uso do conceito como realidade social e política, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão** (MUNANGA, 2004, p. 6. Grifo nosso).

Se durante o período escravista os negros eram considerados bens semoventes, inferiores e, conseqüentemente, tinham a sua escravização legítima, após a abolição e com a persistência das teorias racistas, a discriminação e o desprezo só aumentaram. Se a diferenciação racista já existia, a partir deste momento, o que se observa é a sua ampliação.

Em termos culturais, observa-se também como fator de importância o surgimento das religiões afro-brasileiras a partir das diversas religiões africanas trazidas para o Brasil. Até 1850, a forte presença de escravizados provenientes da região centro-oriental da África, em especial da região que hoje forma o território de Angola, levou ao surgimento de tradições religiosas mais ligadas a esses povos no sudeste brasileiro, notadamente nos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro. Similarmente, observa-se que a tradição religiosa mais presente em estados como a Bahia e o Maranhão foi mais fortemente marcada pela tradição trazida da África Ocidental, por meio dos povos provenientes dos antigos reinos da região que hoje engloba partes do Benim e Nigéria (ALBUQUERQUE, 2006, p. 103).

No Brasil, observou-se a formação de diversas religiões desse tipo, com variações em seus nomes, ritos e liturgias, a exemplo do Candomblé, na Bahia, do Tambor de Mina, no Maranhão, do Batuque, no Rio Grande do Sul, do Xangô em Pernambuco, dentre outras. Até meados da década de 1930, as religiões do povo negro incluíam-se na categoria de preservação de patrimônios culturais dos libertos e de seus descendentes ou religiões étnicas (PRANDI, 1996, p. 65).

As religiões afro-brasileiras sofrem, ao longo da história do Brasil, forte perseguição das religiões cristãs. Em quatro ocasiões (1890, 1915, 1948 e 1953), “a hierarquia católica condenou abertamente as práticas religiosas dos negros e desencadeou, na década de 50 deste século [XX], uma luta apologética contra as religiões não-cristãs, entre as quais as afro-brasileiras” (ORO, 1997, p. 10-11). Observa-se que as religiões cristãs historicamente

contribuíram intensamente com a perseguição a estas religiões, demonizando-as em seus templos, com o uso da mídia e, também, utilizando seu poderio econômico e político para, através da força policial estatal, exercer essa prática.

Na década de 1950, observa-se na Bahia que a prática do Candomblé é tratada como assunto policial. Para o exercício desta prática religiosa, passa a ser demandada inscrição dos terreiros junto à Delegacia de Jogos e Costumes da Secretaria de Segurança Pública, de forma que, apenas com essa licença, seria permitido o exercício religioso para esses grupos. Aqueles que não obtivessem a referida licença e realizassem a prática religiosa poderiam ter seu espaço invadido ou interdito pelo poder público (BRAGA, 1995, p. 26). É possível observar, portanto, que “a repressão policial reforçou, inicialmente, na comunidade negra, um forte sentimento de rejeição social, construído e alicerçado nas relações sociais e raciais que configuravam a sociedade escravista” (ibidem, p. 27).

Naturalmente, observa-se que essas relações interferem na educação escolar desses povos. A construção do racismo religioso como consequência histórica incluída dentre os demarcadores de negritudes impacta diretamente no processo de escolarização dos estudantes negros, bem como os diversos outros fatores atrelados a essa população, como explica a professora Sueli Carneiro no prefácio do livro de Ricardo Henriques:

[...] concorrem negativamente na performance dos alunos negros, a pobreza material e privação cultural das famílias negras, os estereótipos negativos ligados ao negro no imaginário social e presentes na escola, nos instrumentos didáticos, nas relações entre os alunos; o sentimento de abandono que as crianças negras carregam pela omissão dos professores diante das situações de humilhação racial de que elas são vítimas no cotidiano escolar, quando não são os próprios professores os agentes da discriminação, como bem demonstrado nos trabalhos de Eliane Cavalleiro. Por fim, sobretudo tem sido determinante nesse processo a incapacidade e/ou ausência de vontade política no sistema educacional para ofertar ensino público de qualidade às populações negras e pobres (CARNEIRO, 2002 *apud* HENRIQUES, 2002, p. 8).

Desta forma, entendemos que a escolarização é um importante fator que foi historicamente negado às populações afrodiáspóricas no Brasil. Ademais, pelas relações dessas populações com o trabalho, compreendemos que é salutar para este estudo analisar as relações dos povos negros com a educação, mas, em particular, com a educação profissional e tecnológica.

UMA EDUCAÇÃO PARA O POVO NEGRO: A ESCOLA DE MÃE ANINHA

O processo de educação formal⁴ dos povos indígenas e africanos escravizados e sequestrados para o Brasil se inicia e toma forma com a vinda da Companhia de Jesus (padres jesuítas) junto com o Governador-Geral Tomé de Souza, em meados do século XVI. Muito há sobre o trabalho dos jesuítas com os povos indígenas e a própria interiorização e exploração do interior do país e ampliação de fronteiras causadas pelo declínio do ciclo do açúcar. No entanto, muito pouco se sabe sobre um outro modelo de educação sistematizada que também foi trazida para aplicação junto aos negros escravizados. Casimiro (2009) aponta que além da pedagogia jesuítica sistematizada que foi direcionada aos brancos (nos colégios) e para a educação e evangelização dos índios (nas missões), havia uma outra pedagogia voltada para a “educação” dos africanos escravizados. Naturalmente, como este processo de educação é realizado por ordens religiosas, como a dos jesuítas, ele está, portanto, intimamente ligado a uma proposta de catequização/evangelização. Embora haja poucos estudos sobre a educação direcionada aos escravizados, inclusive porque poucos eram os que podiam participar deste processo, a educação católica preponderante era uma concepção pedagógica que visava catequizar o escravizado e prepará-lo para a vida servil e de obediência (educação para fazer), enquanto cabia ao seu senhor educá-lo com energia (educação para mandar fazer). Traz a autora:

Nessa pedagogia, o senhor deveria ser o destinatário da educação, ou objeto a quem se destinava o discurso. Mas, ao mesmo tempo, passava a ser o sujeito que deveria exercer o papel de agente (educador) da educação do escravo (o educando). O escravo aparece como o objeto passivo de uma educação que ‘prepara’ para a vida de escravidão, sem possibilidade de escolha (CASIMIRO, 2009, p. 5).

Observa-se que na primeira Constituição do país, em 1824, já no período imperial, se garantia o direito à educação apenas aos cidadãos brasileiros, ficando, portanto, excluídos os negros, que, como escravizados, não possuíam *status* de cidadãos. No entanto, cabe registrar

⁴Aqui, utiliza-se educação formal como um atendimento educativo aos interesses da igreja católica e da Coroa Portuguesa, que não se confunde com o conceito atual de educação formal como estruturação do processo de escolarização e estudos universitários.

que havia a possibilidade de negros escravizados frequentarem escolas não-públicas, desde que com anuência e interesse dos senhores brancos, o que só se tornaria minimamente comum no final desse século e, ainda assim, para atendimento a interesses de seus senhores.

É possível verificar, no bojo da história brasileira, duas concepções diversas sobre a quem se destinava o trabalho manual. Até o início do século XX, compreendia-se que o trabalho manual destinava-se aos pobres, humildes e desvalidos da sorte, enquanto às elites brancas e homens livres, cabia o trabalho intelectual, conforme nos ensina o professor Luiz Antônio Cunha:

Embora saibamos que houve trabalho livre desde o início da colonização, assim como a escravatura persistiu de fato, ainda que não de direito, depois de 1888, cumpre destacar que a sanção jurídico-política operou como um importante elemento de reforço das representações sociais que depreciavam o trabalho manual. Considerada coisa própria de escravo, a atividade artesanal e a manufatureira acabavam abandonadas pelos trabalhadores brancos e livres, de modo que elas iam inexoravelmente para as mãos dos africanos e seus descendentes (CUNHA, 2005, p. 2)

No início do período imperial, é possível verificar que essa destinação do trabalho manual e fabril é primariamente direcionada aos povos não-brancos na proposta de constituição apresentada pela Assembleia Constituinte em 1823, que determinava que a Assembleia: “Art. 254. Terá igualmente o cuidado de criar estabelecimentos para a catequese e a civilização dos índios, emancipação lenta dos negros e sua educação religiosa e industrial” (BRASIL, 1823, p. 46).

Portanto, pode-se verificar que essa dualidade de uma educação para o trabalho manual destinada às classes desfavorecidas da sociedade brasileira (majoritariamente pretas e miscigenadas) e uma educação para o desenvolvimento intelectual destinada às elites se constrói desde o período colonial, perpassando o período do império até o período republicano. Por isso, desde o Império já se observa uma subalternização entre a educação profissional e o ensino médio propedêutico, uma vez que a primeira objetivava formar trabalhadores para o trabalho manual, enquanto o segundo visava formar dirigentes e intelectuais (SANTOS, 2003, p. 218). Na República, essa concepção vai ficar nítida quando da criação das dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, pelo presidente Nilo

Peçanha, com o objetivo de ofertar “ensino profissional primário e gratuito” para os “filhos dos desfavorecidos da fortuna” de forma a “faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime” (BRASIL, 1909). Esse caráter dual fica ainda mais evidente nas décadas de 1940 e 1950, quando a legislação brasileira vai explicitamente dissociar o ensino profissionalizante do propedêutico, impossibilitando a verticalização para o ensino superior daqueles que, nos termos da professora Acácia Kuenzer, “vivem do trabalho”.

Desta forma, pode-se perceber que a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil foi construída, desde a sua concepção, como um modelo educativo para a classe trabalhadora e negra. Cabe registrar que, especialmente quando da criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio da Lei 11.892/08, a educação profissional ofertada nas instituições dessa rede se constituem em um projeto sólido para a formação integral do indivíduo.

Calcada nos princípios da educação politécnica, do ser omnilateral e do trabalho como princípio educativo, a educação profissional se mostra como importante ferramenta para a construção de uma sociedade mais justa. Portanto, este modelo de educação deve se voltar especialmente para os interesses da classe trabalhadora, o que inclui a superação da dualidade estrutural da educação bem como das relações opressivas de classe e raça. Esta modalidade educativa precisa ser propositiva no que tange à superação de interesses do capital, como demonstram Azevedo e Coan:

[...] uma educação politécnica com vistas a transpor o modelo de educação profissional vigente, esta poderia superar uma educação com fim em si mesmo, assim como não se pautaria segundo interesses do mercado, por direcionar-se a uma formação ampla e integral de forma a transpor o seu caráter assistencialista (AZEVEDO; COAN, 2013, p. 19).

Sobretudo nos primeiros anos do século XXI, a legislação brasileira vai dar avanços consideráveis para a inclusão desses povos historicamente excluídos do processo educacional. Em especial, no âmbito federal, cabe dar especial destaque à Lei 10.639/03, que alterou a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”,

da Lei 11.645/08, que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” e a Lei 12.711/12, conhecida como a lei de cotas, que dispõe sobre o ingresso em universidades e instituições federais de ensino. Essas leis são referências objetivas de conquistas históricas do povo negro, tendo sido enfim sancionadas pela presidência da república após intensos e ricos debates e com forte oposição dos setores hegemônicos, culminando, inclusive, em histórica decisão unânime do Supremo Tribunal Federal em abril de 2012 pela constitucionalidade das cotas raciais, consolidando as políticas iniciadas em universidades públicas na Bahia e no Rio de Janeiro.

Portanto, há que se verificar que ao longo da história brasileira a legislação nacional não teve, até muito recentemente, o cuidado de incluir os povos negros escravizados e seus descendentes nas políticas educacionais de acesso e de permanência. Daí deriva a importância de se dar o devido protagonismo a escolas como a Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, em Salvador, referência no ensino para as relações étnico-raciais e como estratégia de resistência dos povos da diáspora para crianças do ensino fundamental.

Na Bahia, ocorrem significativas mudanças estruturais na década de 1970. A construção do parque industrial no estado, que ocorre tardiamente em relação ao sudeste, com sua industrialização fortificada na década de 1950, demandou uma nova cultura ligada à escolarização, que consolidasse modelos de educação adequados ao domínio de técnicas industriais e de reprodução do modo capitalista de produção.

Especificamente no que diz respeito ao *Ilê Axé Opô Afonjá*, importante terreiro da Bahia, a comunidade religiosa observava essa mudança enquanto via também o interesse das crianças do terreiro em aprender a ler e a escrever, apesar de os índices de fracasso e evasão escolar nas escolas oficiais da região serem excessivos. Em uma comunidade com muitas pessoas em estado de pobreza material, entendia-se que a mobilidade social almejada poderia ser possível tão somente por meio da disponibilização de educação de qualidade para aquelas pessoas. Dessa forma, nasce no bojo do *Afonjá* uma proposta de construção educativa, como ensina Thiago Molina:

A ideia partiu do próprio Mestre Didi, que apresentou o projeto ao “Conselho feminino”, órgão informal do Opô Afonjá, ainda no tempo da ialorixá Ondina Pimentel, que faleceu em 1975, antes de ver o projeto

concretizado. Após o acolhimento positivo da ideia, Mestre Didi a propôs ao Conselho Religioso, órgão composto pelas sacerdotisas e pelos sacerdotes mais velhos da comunidade e para a Sociedade Civil Cruz Santa, na época presidida pelo artista plástico e um dos obás de Xangô, Carybé (MOLINA, 2011, p. 98).

Assim, dos anseios da comunidade religiosa local, é criada a Mini Comunidade *Obá Biyi*. Tratava-se de um projeto educativo afrocentrado, pensado por pesquisadores membros da comunidade do terreiro que visava:

A Mini-comunidade Oba-Biyi se constituiu como um projeto-piloto, visando a criar uma nova pedagogia assentada nos princípios de respeito à alteridade, promovendo a adaptação da linguagem do discurso do ensino oficial aos valores e às características da linguagem sócio-cultural comunitária, estabelecendo uma nova metodologia de ensino e de relações institucionais abrindo espaços para participação direta dos alunos, corpo de funcionários, professores e, sobretudo, líderes comunitários no desempenho da escola (LUZ, 1988 apud MOLINA, 2011, p.6).

É construída, então, a “Mini” (apelido carinhoso), que passa a atuar em três modalidades: creche, pré-escolar e no chamado “desenvolvimento integral”, que era ofertado para estudantes da rede oficial de ensino e ocorria em turno oposto ao turno escolar, com atividade complementar ao currículo formal. O nome *Obá Biyi* se refere ao *orunkó*⁵ da primeira ialorixá do *Afonjá*, cujo nome de batismo era Eugênia Anna dos Santos, conhecida como Mãe Aninha. *Obá Biyi*, traduzido livremente do iorubá para o português, significa “o rei nasce aqui”. Trata-se de uma homenagem com significado triplo: homenageia-se a grande mãe-de-santo fundadora do terreiro, o orixá patrono da casa e, também, as crianças e jovens daquele espaço. Ao se nomear a comunidade como “Mini comunidade *Obá Biyi*” se está, direta ou indiretamente, nomeando aquele lugar como “mini comunidade onde nascem reis”, em tradução livre.

Essa mini comunidade escolar apresentava um viés educativo fortemente calcado na preservação de valores culturais, religiosos e até mesmo identitários da comunidade negra que compunha a região e o próprio terreiro, como se observa ainda em Thiago Molina:

Da parte da Mini Comunidade *Obá Biyi*, o ideal a ser concretizado era trabalhar com “elementos precisos”, que na perspectiva de preservação cultural do grupo e da sua afirmação identitária é uma maneira de dizer que é o saber da comunidade que deveria presidir aquele trabalho educativo, ou seja, um saber africano reelaborado na diáspora (MOLINA, 2011, p. 99).

⁵No idioma iorubá, a palavra “*orunkó*” significa “nome”. Durante a iniciação no Candomblé, o orixá em transe anuncia o seu nome, ficando este conhecido como *orunkó*. *Obpa Biyi* é, portanto, o nome do Xangô de Mãe Aninha e patrono do Ilê Axé Opô Afonjá.

Essa escolinha passa por sérias dificuldades financeiras no início da década de 1980 com as mudanças promovidas dentro do Ministério da Educação (MEC). Com a perda da relação com o MEC, até então principal financiador do projeto, a Mini necessita passar por reformulações, tanto estruturais quanto pedagógicas, de forma a se tornar uma escola formal, sob parcerias (e, agora, gerência) das secretarias de educação do Estado da Bahia e da Prefeitura de Salvador. Essa mudança pode ser notada pela mudança inclusive no nome, que, quando o prédio passa a ser gerido pelas secretarias, deixa de ser Mini Comunidade *Obá Biyi* e passa a ser Escola Eugênia Anna dos Santos. Mãe Aninha segue homenageada, mas agora pelo seu nome de registro civil e não mais pelo seu nome religioso.

Localizada no bairro do São Gonçalo do Retiro, a Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos se encontra dentro do espaço físico do Terreiro de Candomblé *Ilê Axé Opô Afonjá*, um dos mais famosos e importantes terreiros da Bahia, tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 28 de julho de 2000. A Eugênia Anna está à direita de quem adentra o espaço do terreiro, praticamente em frente às casas de Xangô e Ossain⁶ e cercada por belas árvores sagradas para a comunidade religiosa. O pátio da escola se confunde (e não há limitação física) com o espaço aberto do terreiro.

Fundada em 29 de dezembro de 1992, a Eugênia Anna apresenta, conforme dados oficiais da Prefeitura Municipal de Salvador, mantenedora, um total de 274 estudantes, divididos em 12 turmas. A escola oferta turmas da Educação Infantil (Grupos 4 e 5) e todas as séries do Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos). A infraestrutura da escola, que se mistura com a do terreiro, inclui, além das salas de aula, pátio descoberto, refeitório, sala da diretoria, sala de professores, banheiros, cozinha, refeitório, despensa, sala de música, sala de dança e secretaria, além da bela área verde que circunda esse espaço.

Esta escola desenvolve um trabalho especial ligado à preservação da história, memória e cultura africana e afrodiáspórica. Em especial, destaca-se o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, que leva o nome de *Irê Ayó*. Resultado do brilhante projeto de mestrado da

⁶No panteão iorubá, Xangô é o orixá (divindade) relacionado ao fogo e ao trovão. Ossain, por sua vez, é o orixá ligado às folhas e a todos os seus usos. Quando se diz “Casa de orixá”, nesse trabalho, referimo-nos ao espaço devotado ao culto interno do determinado orixá.

pesquisadora e *egbomi*⁷ do *Opô Afonjá* Vanda Machado, o *Irê Ayó* resulta de parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador e a comunidade do terreiro, fazendo uso de mitos africanos no processo de ensino-aprendizagem de crianças afrodescendentes.

Esse projeto é particularmente especial, pois ele mesmo é anterior à promulgação da Lei 10.639/03. Percebe-se, com isso, que já havia uma demanda das comunidades negras e de terreiro por uma educação que resgatasse e valorizasse as suas raízes. Por isso o PPP *Irê Ayó* se mostra, à luz dos seus fundamentos teóricos de ensino-aprendizagem, como uma das importantes estratégias de resistência do povo negro que persistiram no âmbito da educação nestas comunidades.

O CAMINHO PARA A FELICIDADE (*IRÊ AYÓ*)

O PPP da Escola Eugênia Anna dos Santos, que leva o nome de *Irê Ayó*, é resultado da pesquisa de mestrado de Vanda Machado defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia no ano de 1986. Observa-se que este PPP tem sua proposta pedagógica centrada nos processos de aprendizagem envolvendo crianças afrobrasileiras, como pode-se perceber logo na seção de apresentação do referido documento:

A Proposta Pedagógica da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, visa atender as necessidades básicas de aprendizagem de suas crianças, da expectativa das famílias e da comunidade afrodescendente do Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, buscando concretizar as novas diretrizes nacionais sobre os conteúdos para o Ensino Básico: Ensino Fundamental – séries iniciais. O documento em questão busca atender a demanda do currículo e a metodologia sugerida pelos PCNs, Escola, Arte e Alegria, sintonizando o Ensino Municipal com a vocação do povo de Salvador (SCSAOA, 2000).

É importante frisar que, por se tratar de uma escola municipal, o documento foi registrado em nome da Secretaria Municipal da Educação de Salvador e da Sociedade Cruz Santa do Axé Opô Afonjá, que é a sociedade civil do terreiro. Desta forma, optamos aqui por referenciar a autoria do documento no nome da referida Sociedade (SCSAOA).

⁷Na língua ioruba, “*egbomi*” significa “meu mais velho”. Diz-se das pessoas que já passaram pela obrigação dos sete anos e, portanto, já cumpriram todas as suas obrigações, podendo exercer o cargo que lhe foi dado pelos orixás, se for o caso.

Com relação aos aspectos teóricos de ensino-aprendizagem, observa-se que o projeto foi escrito tendo dentre seus pressupostos o conceito de aprendizagem significativa de Ausubel (1980). Naturalmente, considerando a própria noção do candomblé com relação ao conhecimento transmitido pela oralidade, há que se considerar que a aprendizagem significativa é um caminho fundamental, já que defende que é necessário promover um ensino que leve em consideração o que a criança já conhece, mas que também se ampara em um currículo para garantir a essa criança instrumentos e técnicas para a apropriação de novos aprendizados.

Pode-se observar que o referido PPP se ampara também em variados autores de teorias do cognitivismo. Destaca-se que com relação às teorias psicológicas do conhecimento/fundamentos psicológicos da educação, os autores amparam-se em referenciais da psicologia analítica, a exemplo de Carl Jung, dando um belo enfoque à utilização de símbolos e significados.

O *Irê Ayó* apresenta também um forte viés de respeito e retorno à cultura afrobrasileira e africana. Neste projeto, é possível verificar a ênfase dada a mitos da cosmogonia iorubá⁸, bem como o uso constante deste idioma africano, muito utilizado dentro dos terreiros de candomblé Ketu⁹. A forte influência da cultura negra e sua relação identitária pode ser visualizada no seguinte trecho:

Partindo desse princípio, relacionar a identidade cultural do negro com a aprendizagem implica na necessidade de compreender aspectos da cultura afro-brasileira. Implica também na correlação dos aspectos culturais com a educação sistêmica, e ainda na compreensão da realidade da vida humana e espiritual do afrodescendente e na sua relação com a natureza, seus símbolos e princípios e valores (SCSAOA, 2000, p. 12).

É necessário registrar que essa proposta não está dissociada da prática pedagógica indicada anteriormente, mas, sim, se coloca como uma proposta viável para a construção de uma aprendizagem significativa nos termos defendidos. No trecho seguinte, pode-se verificar que até o resgate à cultura faz parte de uma referência para a aprendizagem:

⁸Por iorubá, indicamos aqui um dos maiores grupos étnico-linguísticos da África Ocidental, parte do povo nagô falante do idioma de mesmo nome.

⁹Denomina-se candomblé Ketu a religião do candomblé praticada por pessoas escravizadas cuja descendência vêm dos povos iorubás, que habitavam o Reino de Ketu e Império de Oyó, território correspondente à região sudoeste da Nigéria, Togo e o que atualmente é o Benin (antiga República do Daomé).

É difícil admitir, entretanto, que a mesma dimensão perversa que contempla a hierarquia entre as etnias na sociedade está no cotidiano da escola. A partir da proposta do Projeto Irê Ayó, queremos propor a construção da imagem real do negro, das suas lutas e da sua verdadeira contribuição para a formação da nação brasileira. Esta construção passa pelo reencontro das nossas raízes culturais na África trasladada para o Terreiro do Ilê Axé Opô Afonjá por nossos ancestrais. Ancestrais que continuamos a venerar em nossa comunidade (SCSAOA, 2000, p. 18).

Desta forma, é possível compreender que o PPP em análise apresenta viés que dá protagonismo à real imagem dos povos negros, mostrando a importância e os valores de suas lutas históricas, contribuindo para uma sociedade antirracista e de respeito à diversidade e valorizando aspectos da estética negra, construindo nas suas crianças uma noção de pertencimento e de valorização de sua autoestima.

Todavia, é fundamental perceber também que, embora essa escola trabalhe apenas com o ensino fundamental, há importantes traços que permitem pensar relações dessa escola com a educação profissional e tecnológica. Se, por um lado, não se observa, no PPP, a existência de arcabouços das relações do homem com o trabalho, uma vez que a escola trabalha com um nível muito inicial da educação formal, por outro lado as noções de formação integral dão base e fortalecem a construção do trabalho pedagógico desenvolvido. Ao discutir a integração do ensino médio à educação profissional, as professoras Maria Ciavatta e Marise Ramos indicam que esse processo não se dá apenas na forma, mas o definem como:

(...) um processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, trabalho, ciência e cultura, abra novas perspectivas de vida para os jovens e concorra para a superação das desigualdades entre as classes sociais (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.306).

Vale ressaltar o sentido dado pela professora Maria Ciavatta à educação omnilateral de “formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (CIAVATTA, 2014, p.190). Sob essa ótica, compreendemos que o PPP *Irê Ayó* apresenta um caráter forte de defesa da formação integral, embora certamente limitado à etapa de ensino a que se destina. Observa-se que o referido documento apresenta, dentre os conceitos de seus princípios norteadores, a pluralidade étnica e sócio-cultural, a saúde

integral, o meio-ambiente, a cidadania, dentre outros. Com relação à cidadania enquanto princípio norteador, o PPP inclui dentre seus pressupostos que o indivíduo “possa se construir como protagonista e empreendedor de um mundo em transformação”, o que reforça a ideia de que a escola se propõe a trabalhar aspectos da formação humanística que subsidiam a formação integral e, portanto, a educação profissional e tecnológica. Por isso, consideramos que é importante que a educação profissional se aproxime de escolas como a Eugênia Anna, uma vez que aparenta ser latente a demanda por formação integral em outras etapas de escolarização que já se inicia com trabalhos como esse.

Observa-se que o PPP atende a uma proposta de formação de pessoas capazes de atuar nas suas comunidades e na sociedade. O trabalho desenvolvido na escola visa à formação integral do indivíduo, com vistas à mudança da sociedade, como pode ser observado no trecho:

Gostaríamos de acrescentar que a construção da identidade da criança negra é o que lhe permite a possibilidade de ser, pertencer e participar de seu grupo étnico. Reconhecer os valores da sua comunidade pode servir como exemplo positivo e estímulo para o bom desempenho de papéis na sociedade (SCSAOA, 2000, p. 18).

Vale discutir que as concepções de tempo e trabalho no candomblé são específicas. Como ensina Maria Alice Rezende Gonçalves:

Os membros de um terreiro estão inseridos concomitantemente em dois mundos com valores diversos e em permanente interação: o terreiro e a sociedade abrangente. O terreiro articula-se com a sociedade de classes através da inserção de seus membros no mercado de trabalho e através da troca de bens simbólicos (GONÇALVES, 2014, p. 50).

Portanto, a relação das crianças de terreiro, bem como das crianças envolvidas num processo educativo nesse espaço, com o trabalho se constrói para além da formalidade. O trabalho no candomblé não se limita ao conceito externo, mas também se confunde com as relações laborais internas cotidianas. Por isso, o aprendizado sobre o trabalho se dá também pela vivência nesses espaços. Ainda por relato de Gonçalves:

No barracão, a mãe-de-santo passa as tardes costurando roupas e fazendo outras atividades domésticas e os filhos-de-santo armam uma mesa para

jogarem bingo. Quando se cozinha para o almoço, ao mesmo tempo se faz uma comida para fazer oferenda para algum santo. A Mãe-de-Santo pode estar conversando debaixo da jaqueira e ali mesmo dar uma consulta (GONÇALVES, 2014, p. 46).

Dessa forma, é primaz compreender que as relações com o tempo e com o trabalho, bem como com o espaço e com a natureza, se constroem na vivência prática e observação nos espaços de terreiro. Daí deriva a importância da construção de projetos pedagógicos dentro desses espaços. Silva *et al* (2015) nos demonstram, com seus referenciais, ao sinalizar sua concepção sobre Povos e Comunidades Tradicionais, que:

o “tradicional” não está ligado, necessariamente a uma ideia de origem, mas aos processos político-organizativos, aos modos de se relacionar com o território e a natureza, numa lógica de inadequação ao modelo hegemônico de desenvolvimento, pois para estes povos tradicionais, trabalho e natureza não são vistos como mercadorias (SILVA *et al*, 2015, p. 3).

Desta forma, conclui-se que o aprendizado sobre questões como tempo, natureza e trabalho se dão de formas variadas em uma escola como a Eugênia Anna. A relação da escola com a comunidade do terreiro, pela sua própria natureza espacial e de localização, favorece a construção de uma aprendizagem significativa que leve à formação integral do discente.

CONCLUSÃO

Duramente perseguido ao longo da história nacional, o candomblé demarca posição enquanto forte símbolo da resistência cultural e da identidade negra no Brasil. No entanto, o racismo religioso marca fortemente a história da educação do povo negro nesse país.

O acesso do povo negro à educação se deu de forma bastante lenta e com forte rejeição dos grupos brancos e livres desde o período escravista. Observa-se, contudo, que a dualidade estrutural que se construiu quanto à destinação do trabalho manual, visto como “coisa de negro”, também encontra rebatimento na educação, de forma que a educação profissional aparenta ser pensada, em suas origens, para atendimento a essas populações.

Observa-se variadas experiências para a construção de escolas em modelos alternativos de ensino. Algumas delas possuem forte caráter antirracista e de resistência,

mostrando-se verdadeiras estratégias de resistência do povo negro na sua inserção na educação. Especificamente, o *Irê Ayó* se consolida com verdadeiro protagonismo nessa luta, apresentando-se como uma proposta viável, sólida, bem amparada nos seus objetivos. Em especial, por se tratar de uma escola da educação pública, além de ser uma escola fisicamente localizada dentro de um terreiro de candomblé e idealizada pela própria comunidade do terreiro, a Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos é um verdadeiro marco na construção de uma educação de qualidade para o povo negro no Brasil.

A Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos não apresenta, de forma direta, um modelo de educação profissional e tecnológica, uma vez que apenas oferta turmas de ensino fundamental. No entanto, é possível observar que essa escola traz uma proposta pedagógica formativa que leva em consideração elementos diversos que se propõem à formação do indivíduo em suas variadas dimensões, incluindo as dimensões humanísticas e culturais. É primaz, portanto, que ocorra a aproximação desta escola com a educação profissional e tecnológica, uma vez que a formação integral que subsidia a construção da educação profissional também parece estar presente na concepção pedagógica dessa escola.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra. R.; FILHO, Walter Fraga. **Uma história do negro no Brasil**. Fundação Palmares. Brasília. 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES(AS) NEGROS(AS) - ABPN. Portal da ABPN, 2020. **Institucional:** Quem somos. Disponível em: <<https://www.abpn.org.br/quem-somos>>. Acesso em: 10 de outubro de 2020.

AUSUBEL, David. P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. Trad. Eva Nick e outros. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AZEVEDO, Luiz Alberto.; COAN, Marival. O ensino profissional no Brasil: Atender “os pobres e desvalidos da sorte” e incluí-los na sociedade de classes – uma ideologia que perpassa os séculos XX e XXI. Trabalho Necessário, Niterói/RJ, ano 11, n. 16, 2013. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario>>. Acesso em: 04 de setembro de 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRAGA, Júlio. **Na Gamela do Feitiço**: repressão e resistência nos candomblés da Bahia. Salvador: EDUFBA, 1995.

BRASIL. **Projecto de Constituição para o Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1823. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/185587>>. Acesso em: 14 de setembro de 2020.

BRASIL. República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto nº 7.566. Rio de Janeiro, 23 de setembro de 1909**. Créa nas capitães dos Estados da Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 23 set. 1909. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909 .pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)>. Acesso em: 11 de agosto de 2020.

BRASIL. República Federativa. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>

BRASIL. República Federativa. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>.

CASIMIRO, Ana Palmira. B. S. Delineamento metodológico de uma pesquisa científica: Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos: uma proposta pedagógica jesuítica no Brasil Colonial. **História, Sociedade e Educação no Brasil**, Campinas, n. 14, p. 1-10.

CIAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral. Por que Lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>>. Acesso em: 30 de novembro de 2020.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio integrado. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CROTTY, Michael. The foundations of social research: meaning and perspective in the research process. London: Sage, 1998. p. 66-111.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO, 2005.

GONÇALVES, Maria Alice R. . As categorias trabalho e brincadeira no candomblé. **Cadernos do CEOM (UNOESC)** , v. 19, p. 39-66, 2014.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e Gênero no sistema de ensino**: os limites das políticas universalistas na educação. Brasília: UNESCO, 2002.

LESSA, Sergio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARTINS, Lígia Márcia. Introdução aos fundamentos epistemológicos da Psicologia Sócio-Histórica. In: Lígia Márcia Martins. (Org.). **Sociedade, educação e subjetividade: reflexões temáticas à luz da Psicologia Sócio-Histórica**. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008, p. 33-60.

MOLINA, Thiago Santos. Relevância da dimensão cultural na escolarização de crianças negras. 2011. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://teses.usp.br/>>. Acesso em: 26 de outubro de 2020.

MOLINA, Thiago Santos. Mini Comunidade Obá Biyi: escolarização e educação aliadas à afirmação identitária afro-brasileira. In: Anais Eletrônicos da 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação [online], Ipojuca - Porto de Galinhas, 2012. Rio de Janeiro: Anped, 2012. p. 1-13. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT21%20Trabalhos/GT21-2326_int.pdf>. Acesso em: 23 de outubro de 2020.

MOORE, Carlos. **Racismo & sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

MORADILLO, Edilson Fortuna. A dimensão prática na licenciatura em química da UFBA: possibilidades para além da formação empírico-analítica. 2010. 264f. Tese (Doutorado em Ensino, História e Filosofia da Ciência) – Instituto de Física da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil**. São Paulo: Global, 2006. (Coleção Para Entender).

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: MUNANGA, Kabengele **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**, 2004.

PRANDI, Reginaldo. As religiões negras do Brasil-Para uma sociologia dos cultos afrobrasileiros. **Revista USP**, n. 28, p. 64-83, 1996.

ORO, Ari Pedro. Neo-pentecostais e afro-brasileiros. Quem vencerá esta guerra?. In: **Debates do NER**. Porto Alegre, n. 1, Ano 1, 1997. p. 10-36

PETROVICH, Carlos.; MACHADO, Vanda. **Irê Ayó: mitos afro-brasileiros**. Salvador: EDUFBA, 2004.

PINTO, Regina Pahim. A. Raça e educação: uma articulação incipiente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 41-50, 1992.

RODRIGUES, Raymundo Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1894.

SANTOS, Jailson A. A trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs). **500 anos de Educação no Brasil**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Adriana Oliva. SANTOS, Viviane Brás. RIOS, Pedro Paulo S. VIEIRA, André Ricardo L. Educação nos Terreiros de Candomblé: o aprendizado dos saberes tradicionais numa perspectiva de ludicidade. In: **Anais do II Congresso Nacional de Educação**, Campina Grande-PB, 2015. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO_EV045_MD1_SA9_ID2427_08092015102536.pdf>. Acesso em: 12 de dezembro de 2020.

SOCIEDADE CRUZ SANTA DO ILÊ OPÔ AFONJÁ. **Projeto Irê Ayó**. Salvador: SMED, 2000.

TEIXEIRA DE FREITAS, Augusto. **Consolidação das leis civis**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1876.