

A COLINA, O ELETRICISTA E O MILAGRE: UMA HISTÓRIA NÃO CONTADA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL

THE HILL, THE ELECTRICIAN, AND THE MIRACLE: AN UNTOLD HISTORY OF VOCATIONAL EDUCATION FOR THE BLACK POPULATION IN BRAZIL

LA COLINA, EL ELECTRICISTA Y EL MILAGRO: UNA HISTORIA NO CONTADA DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL DE LA POBLACIÓN NEGRA EN BRASIL

Cássia Maria Souza Costa Santana¹ 0009-0006-9148-9279

Mariana Fernandes dos Santos² 0000-0003-2296-3767

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Salvador, Bahia, Brasil; cas-sia.costa@ifbaiano.edu.br

² Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – Salvador, Bahia, Brasil; mariana.santos@ifba.edu.br

RESUMO:

Este artigo nasce do confronto entre memórias e saberes movimentados no cotidiano de um grupo familiar negro e os processos de produção de invisibilidade que atravessam as bases históricas e conceituais que estruturam os currículos oficiais da EPT no Brasil. Ao apresentar essas narrativas e tensionar essas ausências, abriam-se frestas para outras histórias, aquelas que persistem nas memórias e nos saberes que resistem ao apagamento. Como caminho, a escrevivência e a oralitura são assumidas não apenas como recursos narrativos, mas como gestos epistemológicos que inscrevem no texto experiências vividas, vozes e ancestralidade. Em diálogo com perspectivas afroreferenciadas, a pesquisa mobiliza conversas, registros e lembranças de um grupo familiar negro, reconstruindo trajetórias de formação “no”, “do”, “com” e “para” o mundo do trabalho, em seus próprios termos. As conversas revelam que a formação profissional da população negra se tece em múltiplos tempos, espaços e sentidos, historicamente desconsiderados pela literatura da área. Ao trazer essas experiências à cena, o estudo aponta para a urgência de ampliar as bases epistemológicas da EPT, reconhecendo a pluralidade de saberes e modos de existir, presentes nos currículos cotidianos, como condição para a construção de uma educação verdadeiramente emancipadora “na”, “da” e “para” a população brasileira.

Palavras-chave: escrevivência; oralitura; currículo cotidiano; educação profissional; população negra.

ABSTRACT:

This article emerges from the confrontation between memories and forms of knowledge mobilized in the everyday life of a Black family group and the processes of invisibilization that permeate the historical and conceptual foundations structuring the official curricula of Vocational and Technological Education (VTE) in Brazil. By presenting these narratives and challenging such absences, openings are created for other histories, those that persist within memories and forms of knowledge that resist erasure. As a methodological and epistemological pathway, escrevivência and oralitura are assumed not merely as narrative resources, but as epistemological gestures that inscribe lived experiences, voices, and ancestry into the text. In dialogue with Afro-referenced perspectives, the research mobilizes conversations, records, and memories of a Black family group, reconstructing trajectories of education “in,” “of,” “with,” and “for” the

world of work, on their own terms. These conversations reveal that the professional education of the Black population is woven through multiple temporalities, spaces, and meanings, historically disregarded by the literature in the field. By bringing these experiences to the forefront, the study points to the urgency of expanding the epistemological foundations of VTE, recognizing the plurality of knowledge systems and modes of existence present in everyday curricula as a condition for building an education that is truly emancipatory “in,” “of,” and “for” the Brazilian population.

Keywords: escrevivência; oralitura; everyday curriculum; vocational and technological education; Black population.

RESUMEN:

Este artículo surge del encuentro crítico entre memorias y los saberes movilizados en la vida cotidiana de un grupo familiar negro y los procesos de producción de invisibilidad que atraviesan las bases históricas y conceptuales que estructuran los currículos oficiales de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT) en Brasil. Al presentar estas narrativas y tensionar tales ausencias, se abren fisuras para otras historias: aquellas que persisten en las memorias y en los saberes que resisten al borramiento. Como camino, la escrevivência y la oralitura se asumen no solo como recursos narrativos, sino como gestos epistemológicos que inscriben en el texto experiencias vividas, voces y ancestralidad. En diálogo con perspectivas afrorreferenciadas, la investigación moviliza conversaciones, registros y recuerdos de un grupo familiar negro, reconstruyendo trayectorias de formación “en”, “de”, “con” y “para” el mundo del trabajo, en sus propios términos. Las conversaciones revelan que la formación profesional de la población negra se teje en múltiples temporalidades, espacios y sentidos, históricamente desconsiderados por la literatura del área. Al llevar estas experiencias al centro del análisis, el estudio señala la urgencia de ampliar las bases epistemológicas de la EPT, reconociendo la pluralidad de saberes y modos de existir presentes en los currículos cotidianos como condición para la construcción de una educación verdaderamente emancipadora “en”, “de” y “para” la población brasileña.

Palabras clave: escrevivencia; oralitura; currículo cotidiano; educación profesional; población negra.

A Colina

“Valei-me, meu Senhor do Bonfim!”. O grito alto do meu bisavô rompeu o silêncio e me despertou. Eu havia ouvido essa frase pela primeira vez poucos dias antes, durante uma conversa em um almoço de família. Meus mais velhos e minhas mais velhas contaram que meu bisavô, ao instalar uma gambiarra para enfeitar a fachada da Igreja do Senhor do Bonfim, no topo da Colina Sagrada, nas terras de São Salvador, despencou do alto da torre esquerda e, durante a queda, clamou pela intercessão divina para que lhe salvasse a vida.

O acidente ocorreu, provavelmente, em um mês de janeiro, quando se celebra a festa do padroeiro, nos primeiros anos do século XX. Ele se chamava Rosalvo Isauro Souza, era um homem negro retinto, não tão retinto quanto nós, como lembram minha mãe e meus tios ao evocarem a pintura que ficava na parede da sala onde cresceram, e foi o primeiro electricista da Igreja do Bonfim, e provavelmente o primeiro electricista da nossa família e um dos primeiros

da nossa cidade.

Paralelamente aos serviços que realizava no topo da colina, em Salvador, meu bisavô também atuou como eletricista na Usina de Terra Nova, então um pequeno distrito do município de Santo Amaro da Purificação. Esse cargo, ao contrário da historiografia que atribui aos trabalhos manuais um menor valor, garantiu-lhe moradia destinada ao alto escalão da empresa e reconhecimento pela relevância do trabalho desenvolvido.

Tal memória, entre tantas outras que emergiram na pesquisa de mestrado intitulada *Cartas para Afra*: por oralituras e outras palavras escrituradas para a formação de trabalhadoras(es) negras(os) “no”, “do” e “para” o mundo do trabalho, não apenas me despertou de uma alienação profunda, como também tensionou conceitos hegemônicos sobre a formação da população negra para o mundo do trabalho, bem como a historiografia e as bases conceituais que estruturam os currículos oficiais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil.

A cena narrada não se restringe ao campo da memória familiar. Ela revela deslocamentos mais profundos, evidenciando como histórias, dentro e fora dos ambientes escolares, são produzidas, ocultadas e reorganizadas ao longo do tempo. Em 2021, ao conhecer mais profundamente as histórias do senhor Rosalvo Isauro Souza, meu bisavô, tornou-se evidente que aquilo que se apresentava como ausência não era casual, mas resultado de processos históricos de silenciamento que atravessam não apenas as narrativas oficiais e as memórias familiares, mas também as estruturas formativas “no”, “do” e “para” o mundo do trabalho.

Mesmo diante de currículos oficiais marcados por silenciamentos e hierarquizações epistemológicas, há, no cotidiano das escolas e nas trajetórias da população negra, a produção de conhecimentos que escapam às lógicas instituídas. Professores, estudantes e comunidades atuam, assim, como praticantes que inventam, negociam e recriam os currículos a partir de suas redes de saberes e experiências, que produzem deslocamentos nas estruturas hegemônicas e abrem espaço para outras epistemologias (Garcia; Botelho, 2020).

Foi nesse processo que se deu meu primeiro embate com as fontes históricas da EPT ao entrar em contato com o Decreto nº 7.566 (Brasil, 1909), que criou as Escolas de Aprendizes Artífices. No corpo do documento, o público ao qual se destinava a política educacional era descrito a partir de uma imagem violenta e estigmatizada:

[...] habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime (Brasil, 1909, p. 1).

Diante de histórias como as de meu bisavô, não consigo concordar que os filhos dos

“desfavorecidos da fortuna”, majoritariamente pessoas negras, tivessem como destino apenas a ignorância, o vício ou a criminalidade. O decreto, ao inscrever essa narrativa, não apenas define um público, mas produz um lugar social, que desconsidera saberes, trajetórias e formas de existência que já estavam em movimento. Trata-se de um embate que se materializa como sensação de não-lugar entre os saberes e as histórias de minha árvore e o conhecimento científico legitimado na academia.

É nesse contexto que este artigo problematiza os processos de produção de invisibilidade da população negra na historiografia e nas bases conceituais da EPT no Brasil, presentes nos currículos oficiais dessa modalidade de ensino. Questiona-se, portanto, de que forma sujeitos, saberes e experiências negras são sistematicamente apagados das narrativas que estruturam esse campo e quais as consequências desse não-lugar produzido pelas visões eurocentradas.

O estudo teve como objetivo analisar criticamente a historiografia apresentada no currículo oficial da EPT no Brasil. Partindo da nossa relação, ou da ausência dela, com o bisavô Rosalvo e a Colina Sagrada, problematizamos a educação eurocentrada à qual fomos forjados, bem como os currículos oficiais que a estruturam, interrogando seus limites diante das experiências formativas produzidas no cotidiano. Também mapeamos o terreno frágil e marcado por ausências em que a literatura da EPT brasileira se constitui e, ainda da colina, expomos as cicatrizes produzidas pela formação brancocêntrica da população negra, não apenas “no”, “do” e “para” o mundo do trabalho, mas também “na”, “da” e “para” a vida.

Para tanto, sedimentamos nosso caminho nas perspectivas da pesquisa afrodescendente de Cunha (2015), nos pilares da produção científica aforreferenciada apresentados por Machado (2019) e Oliveira (2021), e nas pesquisas *nosdoscom* os cotidianos (Alves, 2003). Assim, abrimos espaço para que saberes ancestrais e novas perspectivas sobre a formação profissional da população negra no Brasil emergissem por meio de nossas escrevivências (Evaristo, 2007), oralituras (Martins, 2003) e trajetórias (Santos, 2023).

Ao propor esse deslocamento, o artigo pretende contribuir para o alargamento curricular das bases conceituais da EPT, reafirmando a necessidade de reconhecer outras formas de produção e movimentação do conhecimento historicamente marginalizadas, incluindo aquelas que se constituem nos currículos tecidos no cotidiano. É importante explicitar que essas bases históricas e conceituais não permanecem restritas ao campo da produção acadêmica, mas são sistematizadas, organizadas e atualizadas nos currículos da EPT, enquanto modalidade formal de ensino. Ao definirem conteúdos, marcos, temporalidades e referências consideradas legítimas,

os currículos da EPT operam como dispositivos que materializam determinadas narrativas históricas e epistemológicas, contribuindo para a manutenção de uma compreensão hegemônica sobre a formação para o trabalho no Brasil. Nessa direção, sustenta-se que a promoção de uma educação efetivamente emancipadora, voltada à formação de sujeitos críticos, exige a ampliação das bases conceituais e históricas dessa modalidade, de modo a garantir a pluralidade e a diversidade de *sentirfazerpensar* a formação “no”, “do” e “para” o mundo do trabalho, “na”, “da” e “para” a população brasileira.

O Caminho

A festa do padroeiro, atualmente mais conhecida como Lavagem da Igreja do Bonfim, que motivou a instalação da gambiarra na fachada da igreja no início do século XX, acontece até hoje, sempre na segunda quinta-feira de janeiro, e reúne milhares de pessoas, formando um imenso tapete branco ao longo dos 12 km que separam a Igreja da Conceição da Praia, de onde parte a procissão, da Basílica do Senhor do Bonfim, no topo da colina.

A procissão que acompanha o percurso da imagem do Senhor do Bonfim, de uma igreja a outra, realiza o trajeto das mais diversas formas. A maioria das pessoas veste branco. Alguns ficam pelo caminho, outras chegam e sobem a colina. Alguns fiéis vão de joelhos para pagar promessas, outros correm, enquanto uns bebem, dançam, trabalham e caminham. Majoritariamente negra, cada pessoa que compõe o tapete branco caminha com uma intencionalidade, motivação e forma únicas. Cada uma carrega uma história, uma trajetória e um *sentirfazerpensar* a experiência. Não havendo forma única e/ou teoria capaz de traduzir de forma universal essa vivência.

Nesse movimento, compreendendo que não há teoria capaz de sintetizar nossas vivências no mundo do trabalho, partimos das memórias e das histórias contadas por nossos mais velhos para *sentirfazerpensar* nossas trajetórias. Tal escolha metodológica se ancora na perspectiva da metodologia afrodescendente proposta por Cunha (2015), que toma o campo e a experiência como pontos de partida para a construção teórica. Não se trata de negar a teoria ou torná-la menos relevante, mas de reconhecer a centralidade dos saberes produzidos na vivência. Nessa direção, Alves (2003) afirma que a proposição de respostas não hegemônicas, amplia a compreensão dos estudos culturais “no” e “do” cotidiano e de processos sociais historicamente negligenciados pela ciência moderna.

Assim, afrorreferenciamos nosso percurso nas culturas, modos de ser e saberes africanos e afrodescendentes (Machado, 2019), mobilizando elementos da cosmovisão africana, como

força vital, palavra, tempo, pessoa, família, ancestralidade e produção (Oliveira, 2021), compreendidos como fundamentos na produção e circulação dos saberes. Nesse sentido, não operamos com separações entre corpo e espírito, teoria e prática, passado e presente, mas com uma perspectiva relacional e integrada da experiência e do cotidiano.

A pesquisa se constrói, assim, como uma prática de escrevivência e oralitura. A escrevivência, enquanto gesto epistemológico, inscreve no texto experiências vividas e saberes situados, enquanto a oralitura, conforme Martins (2003), constitui a movimentação, inscrição e transmissão de conhecimentos por meio da palavra, do corpo em performance e da memória.

Como procedimentos metodológicos, mobilizamos conversas semiestruturadas com netos e netas de Rosalvo Souza, registradas em áudio e vídeo, compreendidas não como coleta de dados, mas como espaços de partilha e movimentação de saberes. Cada conversa constituiu-se como experiência única, marcada pela escuta, pela presença e pelas transformações produzidas no encontro (Ribeiro *et al.*, 2018).

Ao longo do trajeto, compreendemos a pesquisa como um processo coletivo, “na”, “da” e “para” a ancestralidade, no qual o conhecimento não se produz de forma isolada, mas em relação. Nesse sentido, mais do que reconstruir histórias, buscamos nos reintegrar a elas, reconhecendo-nos como parte de uma trama maior que conecta passado, presente e futuro nos voltejos de um tempo espiralar (Martins, 2021).

O Eletricista

Apenas em 2021, nossa geração, de bisnetos, conheceu o senhor Rosalvo Isauro de Souza. Até aquele momento, os únicos Rosalvos que habitavam nossas referências eram o senhor Rosalvo Santana e o neto dele, meu marido, Rosalvo Santana Neto. Para os netos de Rosalvo Isauro, sua presença também se dava por fragmentos: a pintura pendurada na parede da sala, o desenho que ilustrava sua queda exposto na sala de ex-votos da igreja (Figura 1) e as memórias que meu avô Aloysio Sousa fazia questão de compartilhar com seus filhos, uma vez que ele faleceu repentinamente quatro anos antes do nascimento do primeiro neto dele.

Figura 1 – Biso Rosalvo caindo da torre da Igreja do Bonfim



Fonte: Reprodução da imagem elaborada com Inteligência Artificial (IA) por Pedro Fernandes.

Rosalvo, portanto, existia entre imagens, narrativas e silêncios. Existia como lembrança, mas não como história. Como presença, mas não como pertencimento. Sua trajetória, embora atravessasse diretamente a nossa, não nos havia sido apresentada como parte constitutiva de quem somos.

Para além da surpresa com a coincidência dos nomes de nossos companheiros e das memórias sempre associadas às experiências dele com o trabalho, o reencontro com Biso Rosalvo nos atravessou como inquietação. Não era apenas sobre conhecê-lo, mas sobre compreender por que não o conhecíamos. Por que não sabíamos sequer o seu nome? Que processos foram necessários para que sua história não nos fosse contada?

A resposta, ainda que incômoda, não se apresenta como acaso. Desde muito cedo, somos ensinados, e a escola tem papel central nesse processo, a não olhar para as raízes da população negra como lugar de saber, de invenção ou de criação, mas como território de dor, pobreza e violência. Aprende-se, assim, não apenas a esquecer, mas a não buscar. Não apenas a desconhecer, mas a naturalizar esse desconhecimento.

B. Nascimento (2021) provoca-nos, ao questionar: “como seríamos nós, o indivíduo, o homem negro, se não tivesse havido no século XV a Revolução Comercial do Ocidente?” (p. 39). Ela nos convida a refletir como seríamos sem o processo de colonização que provocou uma cisão entre nós e nosso passado, e tentou relegar nossos modos de *sentirfazerpensar* nosso existir no mundo ao esquecimento, valendo-se de uma história contada, prioritariamente, do ponto de vista do colonizador.

Desde então, “a eliminação do patrimônio material e imaterial que simbolizam as resistências e as formas de viver anteriores à invasão colonial” (Marcatti, 2021, p. 03) tem sido utilizada para imputar e promover a manutenção deste domínio. O objetivo de arrancar nossos antepassados “do seu lugar de moradia, de sua língua, suas crenças, seus laços familiares e seus ancestrais, sua comunidade e seus costumes, uma espécie de desenraizamento, ou excomunhão da família e da sociedade originais” (Gomes, 2019, p. 68-69), seria a completa destruição de nossas ontologias. Afinal, como já preconizado por Missiatto (2021).

O esquecimento dos saberes e memórias do povo negro não resulta de processos naturais da história humana em que partes se perdem no tempo que a tudo corrói, pelo contrário, é fruto de ações intencionais executadas pelas elites coloniais que, desde o princípio da formação desse país, agem de inúmeros modos para coibir o direito de Ser e estar das pessoas afrodescendentes na geografia dos saberes e dos territórios (Missiatto, 2021, p. 253).

Esse processo evidencia que o apagamento não é ausência, mas uma produção histórica intencional, articulada à manutenção de estruturas coloniais de poder. Pode-se afirmar que, na formação da identidade negra, no Brasil, foi “atribuído ao corpo negro o repertório do execrável, ou seja, do inaceitável, ao mesmo tempo que se investiu a representação do corpo branco relacionando-o a atributos morais e intelectuais tidos como puros, belos e sagrados” (Fernandes; Souza, 2016, p. 107).

Em terras brasileiras, o processo de colonização, por meio da escravização de nossos ancestrais, buscou coisificar nossa existência. Gomes (2019) afirma que mulheres e homens negros escravizados cumpriam uma jornada exaustiva e estavam “em condição equivalente à das máquinas agrícolas industriais de hoje, como os tratores, os arados, as colhedeiças e as plantadeiras nas modernas fazendas do interior do Brasil” (2019, p. 73).

Tal realidade e condicionamento da população negra ao trabalho manual teriam tirado dela o acesso à educação e a condenado à ignorância. Achebe (2009), contudo, nos alerta que o colonizador branco lançou mão da religião e da educação para efetivar sua suposta supremacia e domínio diante de outros povos. A educação, por meio de suas carteiras e currículos, busca difundir os ideais, a cultura e as histórias de um povo com a tez branca, imagem e semelhança de Deus, criador do mundo, e, portanto, único herdeiro legítimo de tudo que nesse mundo há ou deveria existir. A educação, dessa forma, opera como uma tecnologia de dominação, produzindo não apenas exclusão, mas hierarquizações entre saberes e sujeitos.

Por outro lado, resguardadas as contradições do sistema colonizador, que nos negava a frequência à escola, nosso povo acessou a educação eurocentrada. Essa formação, de currículos

que ainda hoje privilegiam o saber único e “impede[m] o pluralismo das linguagens característico de alunos provenientes de diferentes estratos sociais e de outras regiões emigratórias do mundo” (Sodré, 2012, p. 23), propõe uma hierarquização de saberes e acentua a cisão entre nós e nossas ontologias.

Woodson (2021), historiador negro e considerado pai da história negra nos Estados Unidos, desde 1931, aponta como os “negros educados” poderiam ter uma postura de desprezo diante do seu próprio povo, já que a escola e seus currículos configuravam-se como um sistema que conferia aos povos negros à insignificância.

Somé (2002, p. 31), por sua vez, relatou que os primeiros membros de sua aldeia, ao irem para a escola, “voltaram sentindo vergonha de seus pais e do estilo vida tradicional”. Para ela, isso ocorreu porque, ao acessarem a escola, as crianças de sua aldeia não aprendiam sobre suas tradições, ao contrário, eram ensinadas a esquecer-las. O processo de (des)educação dos povos negros não apartou apenas o corpo da mente e os pés das mãos, mas o corpo inteiro da sua força vital, definido por ela como espírito.

Santos (2023) também afirma que muitos dos cotistas (quilombolas, indígenas, por exemplo), ao acessarem a universidade, passam a negar ou inferiorizar os saberes ancestrais e orgânicos de suas comunidades. No contato com os saberes sintéticos, a comunidade e suas trajetórias perdem força. Os que vieram antes e seus saberes são esquecidos, e um “novo” modelo mais moderno de civilidade é adotado.

Krenak (2024, s.p.) afirma que:

Memória é a nossa consciência crítica. A ausência dessa memória, ela deixa a gente refém de qualquer discurso manipulador. Ao invés de você ouvir uma mensagem e analisar ela criticamente, você adere a mensagem automaticamente no sentido afetivo, emocional e tal. Você põe uma música de fundo bem boba e umas imagens bem assim carente, aí você já leva uma enxurrada de otário atrás. É assim que fazem manipulação de memória também, né. É terrível. Enxergar isso dói, te faz ficar muito crítico e encurta a paciência.

A perda de referência e memória, conseqüentemente, senso crítico, segundo Rampinelli (2013), é uma estratégia antiga e efetiva de dominação, que se mantém viva nos dias atuais. Por meio do etnocídio e do memoricídio, as resistências e críticas ao sistema hegemônico são também anuladas. Trata-se, portanto, de um processo que não apenas silencia saberes, mas reconfigura subjetividades, produzindo distanciamento entre sujeitos negros e suas referências.

Nesse contexto, ainda que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) assuma, em seus marcos normativos, o compromisso com uma formação integral e emancipadora, observa-

se que tais princípios não se efetivam plenamente nos espaços formativos. Ao contrário, como aponta Silva (2001), persistem currículos e práticas pedagógicas que operam como dispositivos de silenciamento da identidade negra, ao privilegiarem narrativas hegemônicas e desconsiderarem outras formas de produção de conhecimento.

Na contramão dessa educação fragmentária, Santos (2020) designa a palavra criação para diferenciar a formação de sujeitos a partir dos conhecimentos eurocentrados, que negam nossas ontologias, da formação semeada a partir dos saberes ancestrais e do cotidiano. A criação é, portanto, a ação intencional de nossos mais velhos de semear pessoas por meio de nossas oralituras e memórias, conduzindo-as para uma existência efetivamente integrada, livre e crítica.

O ensino tradicional deve estar unido à experiência e integrado à vida, até porque há coisas que não podem ser explicadas, apenas experimentadas e vividas. As atividades humanas contêm sempre um caráter sagrado ou oculto, principalmente as que consistem em atuar sobre a matéria e transformá-la, já que cada coisa é um ser vivo. [...] O que se aprende nas escolas, por mais útil e importante que seja, nem sempre é vivido, porém o conhecimento herdado encarna-se em todo o ser (Lopes; Simas, 2021, p. 46).

É a partir da criação que memórias e oralituras, como as de biso Rosalvo, emergem e nos possibilitam questionar as ausências e silenciamentos, reposicionando-nos no curso da nossa própria história. A memória, nesse sentido, constitui-se como prática de resistência, capaz de reativar vínculos, reconstruir sentidos e tensionar as narrativas hegemônicas.

Assim, considerando que a energia elétrica se consolidou no Brasil no final do século XIX e que a utilização desse recurso era limitada a alguns serviços públicos e à atividade fabril (Gomes; Vieira, 2009), e que, na Igreja do Bonfim, a instalação elétrica ocorreu apenas em 1902, ao passo que meu bisavô já atuava como eletricitista nesse período e, por conta disso, nossa família residiu em uma casa destinada ao alto escalão da UTN, criam-se novos sentidos para nossa caminhada e para a própria historiografia da EPT no Brasil, também atravessada por processos de apagamento.

Indo ao encontro do pensamento que define o trabalho manual como menor e de menos prestígio, em razão de sua vinculação a corpos negros escravizados, nossas oralituras em relação a Bisó Rosalvo apontam para outros caminhos. Aquela gambiarra que ele instalou na Igreja do Bonfim e as lâmpadas que iluminavam a Usina de Terra Nova, assim como o inventor negro Lewis Latimer, que em 1888 patenteou a lâmpada de filamento de carbono, tiveram suas histórias e seus nomes entregues ao esquecimento pela branquitude. No entanto, como uma lâmpada

que se acende, essas trajetórias têm emergido, não deixando espaço para uma educação sedimentada em um terreno de ausências.

Para quem escolheu subir a colina, o perfume de alfazema da água de cheiro que lava as escadarias da Igreja do Bonfim, um dia iluminada por Rosalvo Isauro, anuncia que, entre a igreja, a história e a escadaria, há muito ainda a ser contado. Sem fragmentações ou hierarquizações, o Senhor do Bonfim e Oxalá, por alguns instantes, habitam o mesmo lugar.

As Ausências

Fanon (2021, p. 70) já dizia que “o racismo não pôde se esclerosar. Ele precisou renovar-se, nuançar-se, mudar de fisionomia. E teve de cumprir o destino do conjunto cultural que lhe dava forma”. Assim, em linhas tênues, histórias e discursos vão produzindo e reproduzindo apagamentos, invisibilizando etnias inteiras, mesmo quando se propõem a serem contra-hegemônicos, denunciando que, além de trabalhos análogos à escravidão, ainda há, nos dias atuais, muito de colonizador na maneira como produzimos e reproduzimos a história. Podemos constatar isso ao colocarmos sob uma lupa a historiografia da EPT no Brasil.

O primeiro ponto não diz respeito apenas à historiografia da EPT, mas, de um modo geral, às historiografias, que, via de regra, contam a “história” em uma cronologia linear e, na lógica ocidental, evolutiva. O tempo das coisas e dos acontecimentos segue linhas retas “no” e “do” tempo, sendo organizado cronologicamente do passado para um presente, sempre apontando para um futuro, para a modernização e (des)envolvimento das coisas. Isso significa dizer que a historiografia é contada com base na lógica brancocêntrica do tempo e, conseqüentemente, traz perspectivas diferentes dos fatos quando comparada a outras formas de *sentirfazerpensar* o passado, o presente e o futuro.

Ainda em relação ao tempo, o início da educação profissional no Brasil também é uma questão a ser discutida. Na obra *História das ideias pedagógicas no Brasil*, Saviani (2019, p. 23), com o objetivo de “auxiliar os professores na relevante tarefa de propiciar aos seus alunos uma visão de conjunto da história da educação brasileira”, afirmou precisar compreender o passado, ou seja, a gênese da educação no Brasil. Contudo, o autor definiu como marco inicial de periodização das ideias pedagógicas no país o período de 1549 a 1759, que compreende “que é com a chegada dos jesuítas que tem início, no Brasil, a educação formal, sendo, portanto, a partir desse momento que podemos falar, em sentido próprio, de circulação de ideias pedagógicas” (Saviani, 2019, p. 53).

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) afirma que a “formação

para o trabalho no Brasil ocorre desde o tempo da colonização, ao se considerar, dentre outros, o desenvolvimento de aprendizagens laborais realizadas nas Casas de Fundação e de Moeda e nos Centros de Aprendizagem de Ofícios Artesanais da Marinha do Brasil” (Brasil, 2018). Cunha (2000) também indica a formação para o trabalho, descrevendo como se deu o ensino de ofícios durante todo o regime escravagista no Brasil.

Costa *et al.* (2022), ao avaliarem teses e dissertações sobre o ensino profissional no século XIX, evidenciaram também a presença da formação de trabalhadores, sendo, naquele contexto, a relação educação e trabalho voltada para o desenvolvimento das fábricas. Os pesquisadores afirmam que, no século XIX, a educação profissional começou tímida, “dentro do próprio núcleo fabril ou no entorno das fábricas. A educação visava uma formação de mão de obra qualificada para a atuação na própria indústria. Por isso, ela acontecia no mesmo espaço de trabalho ou em espaços próximos” (Costa *et al.*, 2022, p. 13).

Apesar da gênese da EPT estar no período colonial, há um consenso que define o seu início, a partir da sistematização do currículo e práticas de ensino, com o Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro de 1909, que criou 19 Escolas de Aprendizes e Artífices no país. A criação dessas escolas, segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2018), é o marco do início da EPT como política pública. Andrade (2024) pontua que, nesse período, os objetivos das escolas recém-criadas eram assistencialistas no atendimento aos pobres, “os desvalidos da sorte”.

Há muita literatura produzida em relação à formação para o trabalho no Brasil. Contudo, com poucas exceções, as populações indígenas e, posteriormente, as africanas, são apresentadas como meras figurantes na construção da própria história. Manfredi (2016), por exemplo, possui uma percepção mais ampliada em relação ao início da formação para o trabalho no país. Para ela, os indígenas “foram os primeiros educadores de artes e ofícios para as áreas de tecelagem, de cerâmica, para adornos e artefatos de guerra, para a construção de casas e, obviamente, para as várias técnicas de cultivo” (Manfredi, 2016, p. 46).

Querino (2018, p. 12) destaca que a população negra, antes mesmo de chegar em terras brasileiras, possuía e movimentava diversos saberes.

Chegar-se-á à conclusão de que o colono preto, ao ser transportado para a América, estava já aparelhado para o trabalho que o esperava aqui, como bom caçador, marineiro, criador, extrator do sal, abundante em algumas regiões, minerador de ferro, pastor, agricultor, mercador de marfim etc. Ao tempo do tráfico, já o africano conhecia o trabalho da mineração, pois lá abundavam o ouro, a prata, o chumbo, o diamante e o ferro.

Assim, ao desconsiderarmos que havia modos de movimentação do conhecimento e saberes nas práticas cotidianas das populações indígenas e africanas, e contarmos a história da educação no Brasil a partir dos jesuítas, reproduziremos uma narrativa hegemônica que anula outras identidades e retroalimenta o racismo que estrutura nossa sociedade.

Outro aspecto que contribui com esse cenário é como o conhecimento relacionado a esse campo foi(é) produzido e reproduzido em nosso país. Amorim *et al.* (2024), ao analisarem os artigos relacionados à historiografia da EPT publicados na Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (RBEPT), constataram que “a análise documental é um método bastante utilizado nas pesquisas sobre História da Educação, ao passo que as pesquisas de campo são bem menos frequentes” (2024, p. 12).

O estudo aponta que, dos 27 artigos publicados sobre o tema na RBEPT, 12 publicações utilizaram apenas fonte bibliográfica, 11 realizaram pesquisas bibliográficas e documentais, três estudos utilizaram a bibliográfica e a pesquisa de campo, e apenas um artigo utilizou pesquisa bibliográfica, campo e documental como fonte (Amorim *et al.*, 2024).

Ao retomarmos o debate inaugurado por Cunha (2015), e considerando a avaliação de Amorim *et al.* (2024), constatamos que o campo científico sedimentado em lógicas ocidentais para movimentar, produzir e reproduzir conhecimento não reconhece “o africano e descendente, como pensador, vindo de comunidades pensantes e realizadores do ato criador e civilizador também, como todos os outros povos” (Cunha, 2015, p. 01).

A normalidade apresenta e representa a aceitação de um determinado estado de coisas. Normalidade foi atingida pelas teorias marxistas embora estejam em contraposição com a organização do estado liberal, com a organização da sociedade capitalista, com o poder econômico, e fale em nome das classes trabalhadoras, estas teorias estão em perfeita conformidade com um campo do conhecimento estabelecido e cristalizado de normalidade quanto a aceitação científica dos seus dogmas, princípios e bases teóricas. O marxismo é um modelo consolidado no campo científico, faz parte da normalidade e não mais da transformação inovadora em termo de aceitação científica. Perdeu seu potencial de introduzir novas ideias de base teóricas e criou um léxico de repetições e recriação das mesmas ideias e não de proposição de novas interpretações da sociedade e da cultura humana. Também representa o predomínio da pesquisa teórica sobre a empírica. Desta em perfeita harmonia estável com as teorias do racionalismo científico ocidental. Entrou para parte operante do conhecimento ocidental como forma de dominação sobre os conhecimentos africanos e asiáticos. (Cunha, 2015, p. 01)

Domingues (2019, p. 21) nos auxilia a ilustrar o pensamento de Cunha (2015), ao afirmar que “a discriminação racial foi uma prática comum no Brasil desde a Colônia, perpassando pelo Império e atingindo a República. Ela não ficou exclusivamente no plano do discurso ou das intenções, mas se traduziu em políticas públicas, isto é, ela se inscreveu em forma de lei”. Uma vez que as leis são as principais fontes documentais da historiografia da EPT, e quem as

criou foi, majoritariamente, o homem branco, a literatura acaba por reproduzir a história do mesmo ponto de vista.

Os estudos realizados a partir dos marcos legais devem considerar “que nem sempre o que é previsto legalmente é vivido nas relações sociais” (Morais, 2016, p. 96). A própria historiografia do Brasil nos traz exemplos disso. A lei Feijó, promulgada em 07 de novembro de 1831, que proibia o tráfico de pessoas escravizadas (Brasil, 1831), ficou conhecida como a lei para inglês ver, uma vez que seu regramento não foi cumprido, existindo apenas para atender às exigências impostas pela Inglaterra (Projeto Querino, 2018).

Mesmo considerando a aplicação na lei, a percepção da realidade vivida distingue-se de pessoa para pessoa. Os contextos e enredos ganham contornos muito individuais e específicos a partir do que se experimenta no corpo, demarcando a distinção entre a história contada por meio dos saberes sintéticos e a história que atravessa a experiência do existir no mundo.

Morais (2016) afirma que, por exemplo, “os africanos possuíam identidade e cultura próprias, eram capazes de reelaborar essas identidades (individual e/ou coletivamente), de ter sua própria visão da escravidão, mesmo que limitada pelas imposições de seus proprietários” (p. 96). Desse modo, se contássemos a história da EPT do ponto de vista de quem a experimentou ao longo do tempo, fatalmente teríamos histórias com outros desdobramentos.

Neste sentido, F. Nascimento (2021) sinaliza a necessidade de recontarmos a história deste modelo de educação, favorecendo outras perspectivas e narrativas.

Enfim, infere-se que a história da EPT no Brasil, sob o enfoque da teoria decolonial, deve permitir o conhecimento das diferentes narrativas na qual as vozes da opressão possam ser ouvidas e sirvam para despertar a consciência de pertencimento, a condição ontológica do Ser e, principalmente, a consciência de classe revolucionária (F. Nascimento, 2021, p. 39).

Dado que a população negra corresponde a aproximadamente 56% do povo brasileiro, 54,2% das pessoas ocupadas (IBGE, 2022) e que, de acordo com a Plataforma Nilo Peçanha (2023), 47,47% dos estudantes matriculados na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, se autodeclararam como pretos e pardo, contar a história da EPT também a partir de outros pontos de vista, superando a hegemonia europeia sobre nossas trajetórias, torna-se imprescindível para a formação de sujeitos integrais e críticos. Munanga (2005, p. 16) acrescenta:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências

étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (Mumanga, 2005, p. 16).

Enquanto não vivenciamos uma formação que privilegia as mais diversas experiências e perspectivas relacionadas ao trabalho, ao saber e, historicamente, rever as demais formas de *sentirfazerpensar* o mundo e a vida, amargamos na pele uma existência que nos aprisiona em uma história contada por quem está comprometido com a manutenção da lógica fragmentária e hierarquizante do capitalismo. Introjetado na e parte estruturante da nossa sociedade, o racismo cega até mesmo a quem se coloca como contra-hegemônico. Diante desses conhecimentos, permanecemos sendo alvos relegados ao silêncio e às ações assistencialistas dos governos.

A Queda

A queda que meu biso sofreu não resultou em machucados. Segundo meus tios, ele não sofreu nenhum arranhão. A colina passou a ser um refúgio para onde vamos quando coisas boas acontecem. Até hoje subimos a Colina Sagrada para agradecer pela conquista alcançada. Subimos quando Daniel (meu irmão) e eu concluímos o Ensino Médio e passamos no vestibular, quando conseguimos nossos primeiros empregos, quando passei no concurso. Fomos também todas as vezes em que meu pai trocou de carro. Lembro dele se esforçando para colocar as chaves bem alta para receber a água benta.

Subimos a colina em todos os nossos aniversários desde que me entendo por gente. Essa era uma regra rígida, como um ritual sagrado. Apesar de achar as missas chatas, adorava a água benta batendo no nosso rosto no final da missa. Essa lembrança sempre me rouba um sorriso. Também gostava das fitinhas coloridas, que eram renovadas todos anos. Cada um escolhia uma cor e amarrava no braço ou no tornozelo, fazendo seus pedidos enquanto dava três nós.

Fomos também quando meu pai se aposentou. Ele havia dado entrada no pedido de aposentadoria no dia 13 de maio de 1991. Dias depois, estávamos novamente no alto da colina para agradecer. Naquele dia, ele tinha 41 anos, um sorriso no rosto, algo raro, e muitas cicatrizes no corpo. Anos depois, tive que explicar exaustivamente para alguns amigos que meu pai não era vagabundo por estar aposentado. Em 1998, o então presidente Fernando Henrique Cardoso afirmou que era necessário evitar que pessoas se aposentassem cedo e fossem “vagabundos em um país de pobres e miseráveis” (Folha de São Paulo, 1998). Apesar da tentativa posterior de

retratação, coube a mim explicar que meu pai havia alcançado “o topo da colina” porque iniciou sua caminhada ainda na infância.

Figura 2 – Nós na Colina Sagrada (Ieda, Arivaldo, Daniel e eu)



Fonte: Acervo da família.

Hoje, sentimos que subir a Colina Sagrada tem muito mais relação com a caminhada até chegar ao topo dela, do que com o que fazíamos quando chegávamos lá. Graças à “ilusão do romance” (Somé, 2002), durante muito tempo valorizamos e focamos o alto da montanha e não a trajetória percorrida para alcançá-la. Porém, os anciões da aldeia de Somé (2002) afirmam que o valor está no trabalho, no caminho percorrido de baixo para cima da colina. Por outro lado, habitar um corpo negro em um terreno de ausências e silenciamentos é remontar também a um caminho de violências, dor e cicatrizes que não se abrigam apenas na pele, mas também na alma.

Naquele 30 de maio, subiu com a gente a colina o menino Arivaldo com oito anos de idade, que acreditava em Papai Noel e não sabia em que estava errando, pois apesar de conciliar o trabalho na oficina de capotaria, tirar excelentes notas na escola e ser obediente, não ganhava presentes no Natal. Subiu também o jovem Arivaldo, aos 26 anos, que, assim com biso Rosalvo, sofreu um grave acidente de trabalho e teve 70% do corpo queimado. E subiu o homem Arivaldo, aos 41 anos, que não permitiu que eu e meu irmão acreditássemos em Papai Noel. Meu pai dizia que se em algum momento não pudesse nos presentear no Natal, provavelmente era por alguma dificuldade financeira dele e de minha mãe, e não porque não éramos suficientemente bons para merecermos a atenção e o carinho daquele moço branco vestido de vermelho.

Nunca acreditamos em Papai Noel, mas nunca nos faltou presentes no Natal e sabíamos o porquê.

Com a trajetória de meu pai, bem como de Rosalvo, conquistamos uma condição privilegiada. Desde a geração de meus bisavós, minha família teve oportunidades de estudos que a maioria das famílias negras não teve.

A população negra brasileira corresponde à maior parcela da sociedade e a maior força de trabalho no país. Porém, nós, negros, que representamos aproximadamente 56% da população brasileira (IBGE, 2022), ainda somos a “minoridade entre os grupos de maior renda e nas posições de prestígio das empresas privadas e na esfera pública” (Oliveira; Morrison, 2021, p. 12). Também amargamos os piores índices econômicos, sociais e educacionais no Brasil.

Dos 98,2 milhões de brasileiros ocupados, 53,3 milhões são pessoas negras (DIEESE, 2022). Somos a maioria também na ocupação desprotegida, informal e nos índices de desempregados. Além disso, possuímos as menores remunerações e ocupamos menos cargos gerenciais.

Segundo Nuzzi (2022), os homens negros são os mais afetados por acidentes de trabalho. Hennington (2024, p. 08), afirma que “as pessoas negras são as que mais desempenham atividades insalubres e perigosas e as que mais adoecem e morrem em decorrência do trabalho no Brasil”. Ainda segundo Hennington (2024, p. 08), “a população negra é a que mais sofre violências no ambiente laboral e a que está mais exposta à violência urbana e acidentes de trabalho”.

Essas desigualdades se iniciam precocemente. Crianças negras são maioria no trabalho infantil e enfrentam piores condições de remuneração e permanência na escola. Em 2023, essa realidade atingiu 1,607 milhão de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade, sendo 65,2% crianças negras (IBGE, 2024). Ao mesmo tempo, apresentam maiores índices de evasão escolar, o que está relacionado, entre outros fatores, à oferta de um conhecimento eurocentrado que desconsidera suas realidades (Sodré, 2012).

Longe do trabalho como princípio educativo proposto pelas bases conceituais da EPT, o trabalho infantil no país coloca em risco a vida de pelo menos 586 mil crianças e adolescentes, que exercem atividades com altos riscos de acidente à integridade física (IBGE, 2024).

Desse modo, a oferta de um ensino integral e emancipador passa pelo debate relacionado ao contexto em que a população negra está inserida. Uma formação plural, onde outras ontologias se façam presentes, mas que também reconheça que estamos diante de condições desiguais de acesso à educação, ao trabalho e à garantia do direito a vida. E mesmo quando a formação é garantida, ainda enfrentamos muitos obstáculos para atingirmos o êxito profissional. Apenas se

partirmos de uma educação efetivamente emancipadora, crítica e integral, subir a colina será um caminho prazeroso.

O Milagre

O milagre não está na queda que não feriu o corpo de Biso Rosalvo. Tampouco está apenas na fé que o fez clamar por seu Senhor do Bonfim no momento em que despencava do alto da torre. O milagre, como aprendemos ao longo dessa caminhada, está no que persiste, no que resiste e no que insiste em existir mesmo quando tudo aponta para o esquecimento.

O milagre está na memória que retorna, ainda que tardia. Está nas histórias que sobrevivem nas paredes das casas, nas fotografias guardadas, nas conversas entre mais velhos e mais velhas, nas oralituras que atravessam gerações. Está no fato de que, mesmo em um terreno de ausências, ainda conseguimos encontrar rastros, reconstruir caminhos e nos reconhecer como parte de uma história que nos foi negada, inclusive para além dos currículos oficiais, que pouco ou nada registraram dessas trajetórias.

Se a historiografia da EPT no Brasil foi construída a partir de silêncios, apagamentos e hierarquizações de saberes, o que este trabalho evidencia é que essas ausências não significam inexistência. Ao contrário, revelam a existência de outros saberes, formas de formação, de outros espaços de aprendizagem e de outros modos de *sentirfazerpensar* o trabalho e a vida, que não foram reconhecidos como legítimos, tampouco incorporados aos currículos que estruturam a educação profissional no país.

O milagre está, portanto, em perceber que Biso Rosalvo não foi exceção, mas parte de uma história maior que foi sistematicamente invisibilizada. Um homem negro, eletricitista no início do século XX, responsável pela iluminação de espaços simbólicos e produtivos, cuja trajetória tensiona a narrativa que associa a população negra exclusivamente ao trabalho desqualificado. Sua existência, assim como a de tantos outros, desloca as bases sobre as quais a EPT foi construída e, conseqüentemente, os próprios currículos que definiram o que deve ser ensinado, lembrado e legitimado como conhecimento.

Ao longo deste percurso, compreendemos que subir a colina nunca foi apenas sobre chegar ao topo. Foi, e continua sendo, sobre a caminhada. Uma caminhada marcada por conquistas, mas também por dores, cicatrizes e resistências. Uma caminhada que revela que, para a população negra, o mundo do trabalho não é apenas espaço de realização, mas também de exploração, de desigualdade e de luta constante por reconhecimento e dignidade, dimensões que raramente encontram lugar nos currículos formais.

Nesse sentido, pensar uma educação profissional verdadeiramente emancipadora exige mais do que a ampliação de acesso. Exige o reconhecimento das múltiplas formas de movimentação de saberes, das experiências historicamente marginalizadas e das trajetórias que não foram registradas nos documentos oficiais, mas que foram vividas, compartilhadas e recriadas no cotidiano. Exige, também, tensionar os currículos instituídos e afirmar a potência dos currículos cotidianos como espaços legítimos de produção de conhecimento.

O milagre, então, não é um acontecimento extraordinário. É a possibilidade de recontar a história, e de reconfigurar os currículos a partir dessas outras narrativas. É abrir espaço para que outras vozes sejam ouvidas, para que outras memórias sejam reconhecidas e para que outras epistemologias possam existir. É deslocar o olhar, desestabilizar certezas e reconstruir caminhos.

E talvez o maior milagre seja este: perceber que nunca estivemos ausentes. Fomos, desde sempre, presença, ainda que não reconhecida, ainda que silenciada, ainda que apagada. E, ao narrarmos nossas histórias, ao mobilizarmos nossas escrevivências e oralituras, deixamos de ocupar o lugar de ausência para afirmar, com força, nossa existência, também como sujeitos que produzem, disputam e transformam currículos.

Assim, entre a colina, o electricista, a queda e o milagre, o que se revela não é apenas uma história familiar, mas a possibilidade de reescrever a própria história da formação profissional no Brasil, reconhecendo que ela sempre foi também “nossa”, mesmo quando insistiram em nos dizer que não era, inclusive nos currículos que tentaram nos apagar.

Referências

ACHEBE, Chinua. **O mundo se despedaça**. Tradução de Vera Queiroz da Costa e Silva. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ALVES, Nilda. **Cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

AMORIM, Rafaela Santos; SILVA, Raimundo Fábio da; SANTOS, Fábio Alexandre Araújo dos; NASCIMENTO, José Mateus do. Análise das publicações sobre a história da educação profissional na Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira de História da Educação**, [S.l.], v. 24, n. 1, e322, 2024. DOI: 10.4025/rbhe.v24.2024.e322. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/69774>. Acesso em: 18 dez. 2024.

ANDRADE, Maria Raimunda Santana. Educação das relações étnico-raciais na educação profissional e tecnológica sob a perspectiva da formação integral. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 1-13, 2024. DOI: 10.15448/2179-8435.2024.1.45369. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/45369>. Acesso em: 01 dez. 2024

BRASIL. **Lei de 7 de novembro de 1831**. Declara livres todos os escravos vindos de fora do Império e impõe penas aos importadores dos mesmos escravos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-7-11-1831.htm. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=7566&ano=1909&ato=3340zaq1UeNRVT520>. Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept/historico-da-ept>. Acesso em: 10 dez. 2024.

COSTA, Antonio Max Ferreira da; ANDRADE, Maria Adilina Freire Jerônimo de; NASCIMENTO, José Mateus. Artefatos da produção do conhecimento em trabalho e educação no século XIX. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n.22, p. 1-14, 2022. DOI: 10.15628/rbept.2022.13465. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13465/3280>. Acesso em: 18 dez. 2024.

CUNHA, Henrique. Metodologia da afrodescendência: uma discussão introdutória. **Blog Negro Nicolau**, 2015. Disponível em: <https://www.blognegronicolau.com.br/2015/12/metodologia-da-afrodescendencia-uma.html>. Acesso em: 15 maio 2022.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.

DOMINGUES, Petrônio. **Uma história não contada**: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição. E-book Kindle. São Paulo: Senac, 2019.

DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos). Educação profissional e mercado de trabalho: ainda há muito a avançar. **Nota Técnica**, n. 278, nov. 2023. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2023/notaTec278EducacaoProfissional.html#:~:text=DIE-ESE%20%2D%20nota%20t%C3%A9cnica%20%2D%20NT%20n%C2%BA,muito%20a%20avan%C3%A7ar%20%2D%20novembro%2F2023&text=laboral.&text=econ%C3%B4micas%20adotadas%20pelo%20pa%C3%ADs%20ao%20longo%20da%20hist%C3%B3ria.&text=inclus%C3%A3o%20social%20e%20a%20redu%C3%A7%C3%A3o%20das%20desigualdades>. Acesso em: 03 jan. 2025.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe: um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos (Org.). **Representações performáticas brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza, 2007. p 16-21.

FANON, Frantz. **Por uma revolução africana**: textos políticos. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

FERNANDES, Viviane Barboza; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Identidade

Negra entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 63, p. 103-120, 2016. DOI: 10.11606/issn.2316-901X.v0i63p103-120. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/114868/112595>. Acesso em: 12 abr. 2022.

FOLHA DE SÃO PAULO. FHC se explica na TV sobre “vagabundos”. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 16 de maio de 1998. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc16059825.htm>. Acesso em: 20 dez. 2024

GARCIA, Alexandra; AZEVEDO BOTELHO, Nathália. Currículos cotidianos: questões quanto aos processos formativos e a produção de conhecimentos com professores. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 531-543, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n3.53206. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/53206>. Acesso em: 31 mar. 2026.

GOMES, Laurentino. **Escravidão**: do primeiro leilão de cativos em Portugal à morte de Zumbi dos Palmares. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GOMES, João Paulo Pombeiro; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. O campo da energia elétrica no Brasil de 1880 a 2002. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 295-321, 2009. DOI: 10.1590/S0034-76122009000200002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/NWxd9HmK8wJBGKMPq6GcLqz/>. Acesso em 21 jul. 2024.

HENNINGTON, Elida Azevedo. Apontamentos sobre Saúde do Trabalhador, gênero e raça em disciplina de pós-graduação: relato de experiência. **Saúde em Debate**, [S. l.], v. 47, n. especial 1, p. e9198, 2024. Disponível em: <https://www.saudeemdebate.org.br/sed/article/view/9198>. Acesso em: 23 dez. 2024.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/9605>. Acesso em: 17 out. 2024.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**: trabalho de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 06 dez. 2024.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Filosofias Africanas**: uma introdução. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

KRENAK, Ailton. Ailton Krenak sobre a memória!! 13 nov. 2024. **Instagram**: @gehislit. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DCU1yl2pTEK/?igsh=YzljYTk1ODg3Zg%3D%3D>. Acesso em: 06 dez. 2024.

MACHADO, Adilbênia Freire. ODUS: Filosofia Africana para uma metodologia afrorreferenciada. **Voluntas: Revista Internacional de Filosofia**, Santa Maria, v. 10, p. 3-25, 2019. DOI: 10.5902/2179378639952. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/39952/PDF>. Acesso em: 18 maio 2022.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**: atores e cenários ao longo da

história. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MARCATTI, Amanda Aparecida. Confissões do latifúndio: terra e trabalho no campo brasileiro. **Estudios Rurales**. Argentina, v. 11, n. especial 21, n.p., 2021. Disponível em: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/181/1811731008/index.html>. Acesso em: 12 abr. 2022.

MARTINS, Leda Maria. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. **Letras**, Santa Maria, n. 26, p. 63-81, 2003. DOI: 10.5902/2176148511881. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881/7308>. Acesso em: 18 maio 2022.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MISSIATTO, Leandro Aparecido Fonseca. Memorícidio das populações negras no Brasil: atuação das políticas coloniais do esquecimento. **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v. 13, n. 24, p. 252-273, 2021. DOI: 10.15210/rmr.v13i24. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Memoria/article/view/20210/12575>. Acesso em: 12 abr. 2022.

MORAIS, Christianni Cardoso. Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. p. 95-118.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na Escola**. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/superando_%20racismo_escola_miolo.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos**. Organização Alex Ratts. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NASCIMENTO, Fabrícia. A história da educação profissional no Brasil sob a perspectiva teórica da decolonialidade. **Revista Velho Chico**, Bom Jesus da Lapa, v. 1, n. 1, p. 39-45, 2021. Disponível em: <http://tvc.lapa.ifbaiano.edu.br/ojs/index.php/rvc/article/view/36>. Acesso em: 13 jun. 2022.

NUZZI, Vitor. **Mortalidade em acidentes de trabalho é maior entre homens e negros**. CUT, mar. 2022. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/mortalidade-em-acidentes-de-trabalho-e-maior-entre-homens-e-negros-0bb8>. Acesso em: 15 ago. 2024

OLIVEIRA, César Lins de; MORRISON, Judith. **Raça e Gênero nas Grandes Empresas: Um Perfil da Força de Trabalho do Brasil**. Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), [S. l.], 2021. DOI: 10.18235/0003767. Disponível em: <https://publications.iadb.org/pt/raca-e-genero-nas-grandes-empresas-um-perfil-da-forca-de-trabalho-do-brasil>. Acesso em: 14 jun. 2022

OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afro-descendente**. Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2021.

PROJETO QUERINO: **O Colono preto**. Tiago Rogero. Rio de Janeiro: Rádio Novelo, 2022. Podcast. Disponível em: <https://projetoquerino.com.br/podcast-item/o-colono-preto/>. Acesso

em: 05 jun. 2023.

QUERINO, Manuel. **O Colono preto como fator da civilização brasileira**. Coleção acervo brasileiro. 2. ed. Jundiaí: Cadernos do Mundo Inteiro, 2018. (Coleção Acervo Brasileiro, v. 5). Disponível em: <https://cadernosdomundointeiro.com.br/pdf/O-colono-preto-como-fator-da-civilizacao-brasileira-2a-edicao-Cadernos-do-Mundo-Inteiro.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2024.

RAMPINELLI, Waldir José. Um genocídio, um etnocídio e um memoricídio praticados contra os povos latino-americanos. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 30, p. 139-142, 2013. DOI: 10.23925/ls.v17i30.25711. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25711/pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

RIBEIRO, Thiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? *In*: RIBEIRO, Thiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 163-180.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Antônio Bispo dos Santos em directo**. YouTube, 28 out. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XZhhs98SVxc&t=1563s>. Acesso em: 17 set. 2022.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu, 2023.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a Educação: diversidade, descolonização e redes**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOMÉ, Sobonfu. **O Espírito da Intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar**. Tradução de Deborah Weinberg. 2. ed. São Paulo: Odysseus, 2002.

WOODSON, Carter Godwin. **A (des)educação do negro**. Tradução de Naia Veneranda. São Paulo: Edipro, 2021.

SOBRE AS AUTORAS

Cássia Maria Souza Costa Santana. Mestre em Ensino pelo Instituto Federal da Bahia. Técnica-administrativa em Educação no Instituto Federal Baiano. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6658880531287629>

Mariana Fernandes dos Santos. Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia. Docente no Instituto Federal da Bahia. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1807720210231590>

Como citar

SANTANA, Cássia Maria Souza Costa; SANTOS, Mariana Fernandes dos. A COLINA, O ELETRICISTA E O MILAGRE: UMA HISTÓRIA NÃO CONTADA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL. **Revista Espaço Currículo**, v.

A COLINA, O ELETRICISTA E O MILAGRE: UMA HISTÓRIA NÃO CONTADA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA
POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL

Cássia Maria Souza Costa Santana • Mariana Fernandes dos Santos

19, n. 1, e78259, 2026. DOI: 10.15687/rec.v19i1.78259.

