

A história da educação profissional no Brasil sob a perspectiva teórica da decolonialidade

The history of professional education in Brazil from the theoretical perspective of decoloniality

NASCIMENTO, Fabrícia Pereira¹

Resumo: À luz da contribuição teórica da decolonialidade, este artigo objetiva analisar a escrita da História da Educação Profissional no Brasil e as influências colonialistas presentes em sua estruturação. Para tanto, utiliza-se, metodologicamente, da revisão de literatura, contemplando as análises de importantes autores da temática, como Freire (1979), Ramos (2010, 2012), Antunes (2005), Kuenzer (1989, 1991), Saviani (2007) Dussel (1977, 1993), Quijano (2005) entre outros. Ademais, a fundamentação teórico-metodológica contempla questões imprescindíveis para se refletir acerca da Modernidade eurocêntrica e se aventar a possibilidade de reconhecimento da histórica da Educação Profissional como representativa das atividades sociais transformadoras. Isso porque, tem-se arraigado no processo de desenvolvimento histórico da educação profissional e tecnológica a clara e distinta separação de classes sociais e a degradante exploração do trabalho no âmbito das relações capitalistas. Será, portanto, imerso na complexidade das dinâmicas educativas, que este artigo apresenta importantes categorias de análises para se pensar o trabalho enquanto princípio educativo, bem como a efetivação de práticas educativas emancipatórias, sinalizando para a necessária reconstrução das particularidades históricas do ensino profissional integrado, humano, democrático e politécnico.

Palavras-chave: Trabalho como Princípio Educativo; Ensino Integrado; Decolonialismo; Dualidade Estrutural.

Abstract: In light of the theoretical contribution of decoloniality, this article aims to analyze the writing of the History of Professional Education in Brazil and the colonialist influences present in its structuring. For this, use the methodologically, the literature review, contemplating the analyzes of important authors of the theme, such as Freire (1979), Ramos (2010, 2012), Antunes (2005), Kuenzer (1989, 1991), Saviani (2007) Dussel (1977, 1993), Quijano (2005) among others. In addition, the theoretical-methodological foundation contemplates essential questions to reflect on

¹ Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e tecnológica. Prof. EPT Instituição Associada IFNMG - *campus* Montes Claros. E-mail: fanascimentomoc@gmail.com

Eurocentric Modernity and to bring about the possibility of recognizing the history of Professional Education as representative of transformative social activities. This is because, in the process of historical development of professional and technological education, the clear and distinct separation of social classes and the degrading exploitation of labor in the context of capitalist relations. Therefore, it will be immersed in the complexity of educational dynamics, that this article presents important categories of analysis to think about work as an educational principle, as well as the implementation of emancipatory educational practices, signaling for the necessary reconstruction of the historical particularities of integrated professional education, human, democratic and polytechnic.

Key words: Work as an Educational Principle; Integrated Teaching; Decolonialism; Structural Duality.

1 INTRODUÇÃO

O ideário educativo pautado nos princípios de formação humana, integral e, especialmente, *omnilateral*² encontra subsídio nos projetos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia (IFs), evidenciando-se a relação existente entre os processos produtivos e os fenômenos socioculturais. Trata-se da necessária articulação entre trabalho e educação básica por intermédio da integração das histórias, das vivências, dos territórios e, principalmente, dos conhecimentos construídos.

Ancorado nas proposições de integralidade apresentadas, este artigo tem como objetivo principal analisar a escrita da História da Educação Profissional no Brasil e as especificidades colonialistas presente em sua estruturação. Para isso, utiliza-se dos preceitos teóricos da decolonialidade, bem como dos estudos marxistas, para apresentar algumas categorias de análises que se encontram encobertas pela dualidade estrutural da Modernidade capitalista.

Pelo exposto, convém salientar que o desenvolvimento histórico, em constante interação com as transformações sociais, culturais, políticas e

2 O termo *omnilateral* tem origem na educação socialista e, dentre os seus significados, se refere à formação do ser humano na sua integralidade física, mental, científica, cultural, política e tecnológica. Para um estudo mais aprofundado a esse respeito, cf. Marx & Engels (2004).

econômicas, corresponde, direta e indiretamente, às complexas determinações impositivas das relações de poder e, conseqüentemente, precisa ser cuidadosamente percebido em sua totalidade de possibilidades.

Os preceitos metodológicos deste estudo estão pautados na revisão de literatura, contemplando alguns trabalhos científicos que abordam e debatem acerca da temática. Portanto, as obras que compõem o referencial teórico priorizam, preliminarmente, parâmetros qualitativos, destacando-se artigos, livros mais relevantes, estudiosos do tema e citações que corroborem a problemática analisada. O esforço empreendido busca, em grande medida, abordar as publicações representativas do estado da arte, assim como demonstrar sua significância para o objetivo proposto.

À primeira vista, muitos estudos se dedicam a examinar as especificidades da EPT no Brasil e, por diferentes vertentes teórico-metodológicas, têm possibilitado a ampliação do debate sobre as efetivas finalidades da educação. Entretanto, ainda têm sido poucas as investigações que se voltam, criticamente, para a trajetória histórica dessa modalidade educativa, figurando como uma abordagem que carece de interpretações inovadoras e contra-hegemônica.

O pesquisador Luiz Antônio Cunha (2000, p. 89) é enfático ao afirmar que as ausências historiográficas acerca da Educação Profissional se explicam, em sua maioria, pelo privilégio que os historiadores da educação brasileira conferem ao “ensino das elites e do trabalho intelectual”.

Com isso, muitos são os embates epistemológicos que emergem das instâncias históricas de formação e estruturação da educação. No caso específico deste estudo bibliográfico, a problemática incita questões de como tem sido escrita a história da EPT no Brasil. Então, surge o seguinte questionamento: como a cientificidade Moderna e eurocêntrica impõe e, conseqüentemente, perpetua as narrativas históricas?

Guiada pelas interpolações mostradas e, sobretudo, alinhada ao objetivo proposto, a estruturação teórica do artigo apresenta, de maneira discursiva, os conceitos inerentes à educação profissional, ressaltando as análises representativas da categoria trabalho. Nessa perspectiva, destaca-se a relevância do estudo, uma vez que o conturbado cenário de crises, exclusões, degradações, precarizações e

falta de oportunidades no país requer ações efetivas que garantam os direitos sociais e a dignidade do povo brasileiro.

A questão que se põe, face ao problema da crise estrutural, consiste na atual “radicalização das políticas neoliberais numa crescente mercantilização dos direitos sociais, ruptura crescente da proteção ao trabalho e a instalação de um mercado autorregulado” (FRIGOTTO, 2012, p. 71). Portanto, tornam-se lícitas as análises dos conteúdos e dos métodos de aprendizagem, das formas de gestão e organização da escola que, conseqüentemente, viabilizam e perpetuam a dualidade da educação brasileira. Espera-se, por meio deste estudo, contribuir para as propostas de educação integral e sólida, possibilitando a formação de sujeitos intelectuais, críticos e transformadores.

2 REVISÃO DE LITERATURA

“Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem” (FREIRE, 1979, p.14). A notória afirmação do educador Paulo Freire tem o intuito de ressaltar a privilegiada faculdade humana de captar e transformar o mundo, conscientizando-se de sua historicidade. É o próprio Marx (2010, p.145) quem, ao fazer a crítica da filosofia do direito de Hegel, declara que “o homem não é um ser abstrato, ancorado fora do mundo. O homem é o mundo do homem, o Estado, a sociedade”.

Diante disso, apregoa-se, com veemência, que o homem é um Ser de integração, em detrimento da adaptação que foi defendida pela Teoria do Capital Humano³ nas décadas de 1950 a 1980. A instrumentalização da educação deve, ainda de acordo com Freire (1979), para além da preparação para o atendimento técnico das demandas do mercado de trabalho, responder às necessidades de desenvolvimento de uma área, harmonizando a vocação ontológica e o Ser situado e temporalizado.

A perspectiva de integração em educação é tributária da ideia de totalidade e, segundo Marx (1982), consiste em identificar no real as múltiplas determinações,

³ A Teoria do Capital Humano foi elaborada pelo economista neoclássico Theodore Schultz com o objetivo de explicar a primazia do fator econômico sobre o fator humano. Por conseguinte, o desenvolvimento social é determinado pelas condições econômicas, principalmente o acesso e a trajetória escolar, demonstrando a circularidade e o reducionismo da concepção de ser humano. Para um estudo mais aprofundado da temática, cf. 1 (2006).

bem como suas relações diversas, e, conseqüentemente, reconhecer o concreto como resultado do processo de síntese. Consoante às determinações marxistas, a autora Ramos (2012, p. 116) é enfática ao sinalizar que “a compreensão do real como totalidade exige que se conheçam as partes e as relações entre elas, o que nos leva a constituir seções tematizadas da realidade”.

Há que se destacar, por essa vertente, que os saberes, os conhecimentos, as teorias e os conceitos se tornam reflexos das apreensões elaboradas pelos indivíduos e pelos grupos sociais. Em semelhante conformidade com essa ideia, o filósofo francês Lefebvre (1995, p. 21), ao se dedicar a estudar o materialismo histórico, acrescenta que a lógica dialética é a “captação das transições, dos desenvolvimentos, da ligação interna e necessária das partes no todo”. Logo, tem-se que a sistematização do conhecimento deve ser considerada e, na melhor das intenções, estabelecida como uma construção representativa da realidade concreta.

É necessário que as determinações essenciais do Ser social sejam entendidas como partes integrantes de uma totalidade na qual a produção do conhecimento é a responsável pela articulação entre a realidade objetiva e a atividade humana sensível. Contudo, identificam-se diferentes concepções acerca da realidade social que produzem conhecimentos pragmáticos e utilitários ao capitalismo, consolidando-se as relações e separações de classes.

A teoria ontológica do Ser social, mediada pelas suas determinações essenciais e genéricas, incita e fornece os subsídios para se refletir sobre as propostas de uma educação *omnilateral*. Nesse tocante, os escritos do filósofo humanista György Lukács definem a ontologia filosoficamente fundamentada na teoria do Ser social e apresentam as categorias essenciais presentes nas dinâmicas sociais. Segundo esse autor:

Não se pode considerar o ser social como independente do ser da natureza, como antítese que o exclui, o que é feito por grande parte da filosofia burguesa quando se refere aos chamados “domínios do espírito”. De modo igualmente enérgico, a ontologia marxiana do ser social excluía a transposição simplista, materialista vulgar, das leis naturais para a sociedade, como era moda, por exemplo, na época do “darwinismo social”. As formas de objetividade do ser social se desenvolvem à medida que a práxis social surge e se explica a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais. Esse desenvolvimento, todavia, é um processo dialético, que começa com

um salto, com o pôr teleológico no trabalho, para o qual não pode haver nenhuma analogia na natureza (LUKÁCS, 2012, p. 199).

Em um esclarecimento preliminar, é forçoso que se compreenda o efetivo significado da categoria trabalho como elemento fundante da realidade, haja vista ser essa a atividade central para a própria constituição do Ser humano, conforme apresentado na citação anterior. Assim sendo, observa-se que o processo de desenvolvimento histórico e social do homem foi marcado, sobremaneira, pelo trabalho e pela sua atuação intencional e planejada sobre a natureza.

A específica distinção entre o homem e o animal é descrita por Engels (1999, p. 22):

[...] só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servi-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que resulta no trabalho.

Em outras palavras, o trabalho resume-se na própria essência humana, configurando-se como o “momento fundante do Ser social, e, por isso, ponto de partida para a humanização” (ANTUNES, 2005, p. 68).

Feito esse adendo de reconhecimento do trabalho enquanto elemento imprescindível para a sociabilidade humana, enfatiza-se a estrita relação existente entre a educação e os processos produtivos. Na verdade, a escola é considerada *locus* privilegiado para a apropriação dos saberes socialmente produzido e, democraticamente possibilita o compartilhamento dos conhecimentos acumulados. Há, nesse aspecto, um estrito alinhamento entre as demandas escolares e o desenvolvimento social. Sobre essa relação escreve Romanelli (1986, p. 25):

A herança cultural, influenciando diretamente sobre a composição e os objetivos perseguidos pela demanda escolar, os rumos que toma a economia, criando novas necessidades de qualificação profissional, e a expansão da educação escolarizada, obedecendo à pressão desses dois fatores, compõe o quadro situacional das relações existentes entre educação e desenvolvimento.

Entretanto, a fragmentação dos aprendizados e, muitas vezes, a ocultação dos acontecimentos refletem as desigualdades estruturais da sociedade cindida em classes que, insistentemente, determinam aqueles que serão beneficiados.

Em vista disso, sublinha-se a necessária e adequada afluência que a classe trabalhadora deve ter ao ensino público de qualidade por meio do acesso a um saber que “lhe permita, ao mesmo tempo, participar ativamente do processo político e do sistema produtivo, enquanto compreende as relações sociais que determinam seu modo de vida, sua concepção de mundo e sua consciência” (KUENZER, 1989, p. 22). Apesar de toda vinculação à divisão social e técnica do trabalho, a escola é também referência para superação da dualidade estrutural por intermédio da conexão entre ciência e trabalho, ou seja, o trabalho tomado como princípio educativo. É contundente, por essa perspectiva, a exigência de uma nova concepção de história que abarque as particularidades locais e considere os sujeitos como responsáveis pelas construções socioculturais.

A história da EPT no Brasil congrega, em sua gênese, a colonialidade advinda dos processos de dominação capitalista e da modernidade europeia, estruturando o sistema escravocrata de produção e organização da sociedade. Com ênfase nessa temática, a pedagoga Silvia Maria Manfredi (2016, p. 51), em seus estudos sobre os movimentos sindicais e a reconfiguração da EPT no Brasil, aponta que “os processos de distinção e de distanciamento social desenvolvidos durante o período colonial escravagista influíram, tanto na construção de representações do trabalho quanto nas estratégias de educação”.

Desse modo, o fenômeno da colonização é responsável por cunhar uma história universal, determinista, linear e eurocêntrica, homogeneizando e padronizando o conceito de desenvolvimento e de progresso. O discurso empregado denota, em grande medida, a ideia de uma filosofia mundial harmoniosa e igualitária. Mas há controversas e, sob nenhuma hipótese a posição europeia é considerada inclusiva, ou mesmo benéfica aos colonizados que se encontram às margens da exploração do capital.

Apesar de encoberto por uma falácia obscurantista, o considerado descobrimento da América foi determinante para a consolidação do fenômeno da Modernidade. Sobre essa questão, o filósofo argentino Enrique Dussel (1993, p. 23) pondera que “a experiência não só do “descobrimento”, mas especialmente da “conquista” será essencial na constituição do “ego” moderno, mas não só como subjetividade “centro” e “fim” da história”.

Pelos escritos de Dussel (1993) é possível apontar que o atroz encobrimento da alteridade do “Outro”, do colono, permitiu a dominação e o controle dos povos nativos. Dessa forma, inicia-se a exploração do território brasileiro que, praticamente, se afirmou como “uma práxis erótica, pedagógica, cultural, política, econômica, quer dizer, do domínio dos corpos pelo machismo sexual, da cultura, de tipos de trabalho, de instituições criadas por uma nova burocracia política, dominação do outro” (DUSSEL, 1993, p. 50).

Na mesma seara de argumentação do autor Dussel, situam-se as vertentes teóricas da decolonialidade. Trata-se da junção dos estudos de alguns intelectuais latino-americanos que aventam inovações epistemológicas acerca da Modernidade e da Colonialidade.

Segundo a autora Ballestrin (2013, p. 99), “o grupo compartilha noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio, contribuindo para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI”. Em síntese, assevera-se que os estudos decoloniais são importantes para se estudar categorias analíticas que se encontram encobertas pela razão eurocêntrica e, conseqüentemente, impedem o correto conhecimento das construções históricas.

Envolta neste ambiente inquietante, a ideia de reconstrução histórica se fundamenta em uma totalidade dialética e, ainda, se estrutura pelos preceitos da *práxis* pedagógica histórico-crítica. Embasando-se novamente nos estudos de Dussel, em sua célebre obra “Filosofia da Libertação”, o autor reconhece uma realidade escamoteada e imposta, na qual a formação do conhecimento se apresenta difusa desde a colonização, perdurando e ao mesmo tempo, concretizando os processos educativos contemporâneos.

Acerca da temática pondera esse autor:

A partir do centro interpretam a periferia. Mas os filósofos coloniais da periferia repetem uma visão que lhes é estranha, que não lhes é própria: veem-se a partir do centro como não-ser, nada, e ensinam a seus discípulos, que ainda são algo (visto que são analfabetos dos alfabetos que lhes quer impor), que na verdade nada são; que são como nadas ambulantes da história. Quando terminaram seus estudos (como alunos que ainda eram algo, porque eram incultos da filosofia europeia), terminam como seus mestres coloniais por desaparecerem do mapa (geopoliticamente não existem, e muito

menos filosoficamente). Esta triste ideologia com o nome de filosofia é a que ainda se ensinava na maioria dos centros da periferia pela maioria dos professores (DUSSEL, 1977, p. 19).

Partindo desse substancial embasamento teórico, a proposta que se delineia é a de libertação, ou melhor dizendo, de uma formação social mais justa que possibilite um conhecimento histórico capaz de se questionar o sistema vigente e as atuais demandas educacionais. Não obstante, “não há libertação sem economia e tecnologia humanizada, e sem partir de uma formação social histórica” (DUSSEL, 1977, p. 69).

Aponta-se, por esse limiar, que as análises da escrita da história da EPT no Brasil tornam-se um ponto de inflexão para se estudar os movimentos de transformações sociais, propiciando emergir a conciliação e o conflito, a integração e a dualidade. Portanto, faz-se lícita a proposta de um novo olhar sobre o desenvolvimento histórico dessa modalidade educativa, apresentando criticamente uma narrativa humana, inclusiva e democrática.

Em estrita consonância com as ideias apresentadas, a EPT no Brasil representa, no contexto das aspirações progressistas, uma concepção educativa *omnilateral* fundamentada nas diversificadas técnicas de formação humana em suas dimensões sociais, políticas e culturais. Caracteriza, pois, a efetiva formação integral do educando, tendo o trabalho como princípio educativo em constante articulação com a ciência, a tecnologia e a cultura.

Ponderações são necessárias e, diante das muitas controversas, ventos contrários sopram na contramão do horizonte desejável e a dualidade histórica impera na estrutura educacional brasileira desde o período em que a “educação profissional era uma política para retirar do vício e do ócio os desvalidos da sorte” (RAMOS, 2010, p. 43).

Vale ressaltar que os conteúdos aprendidos na escola estão, necessariamente, a serviço do capital, garantindo a apropriação privada de alguns conhecimentos e perpetuando a separação entre a formação propedêutica, destinada às elites, e a formação de caráter instrumental, ofertada aos filhos das classes populares.

Sem dúvidas, os anseios por uma educação vinculada à prática social e ao trabalho como princípio educativo perpassam a conturbada história da educação

brasileira e, na grande maioria das vezes, esbarram em imposições capitalistas. As políticas de educação profissional e tecnológica no Brasil também se configuraram como instrumento econômico governamental e as mudanças no âmbito formativo confirmam a significativa expansão dessa modalidade educativa, “mas dão provas de estarem a serviço de um desenvolvimento capitalista dependente” (RAMOS, 2014, p. 22).

O educador brasileiro Dermeval Saviani é, incansavelmente, um defensor da articulação entre escola básica e o mundo do trabalho por intermédio da concepção politécnica. Para Saviani (2007, p. 160):

[...] no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho.

Isso posto, a educação que associe a teoria e a prática, conseqüentemente, resultará no “domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnico” (SAVIANI, 2007, p. 161).

Como já mencionado anteriormente, o trabalho, entendido ontologicamente, é o princípio que deve orientar e determinar a organização do currículo escolar. Porém, na sociedade estruturada na propriedade privada dos meios de produção o desenvolvimento do processo escolar, também, responde aos preceitos capitalistas e, infelizmente, torna-se privilégio daqueles que detêm e controlam os processos produtivos.

Nesse quadro apresentado é que se revela a concepção burguesa de fragmentação do trabalho, ou seja, é nessa esteira que se formata a segregação entre aqueles que dominam e concebem os processos de trabalho e aqueles que apenas os executam.

No entanto, em oposição à dualidade exposta, reivindica-se a politecnia, “postulando que o processo de trabalho desenvolva em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais” (SAVIANI, 2007, p. 138). Dessa maneira, a oferta de um ensino médio integrado à educação profissional abarcaria as várias instâncias

da prática produtiva, uma vez que passaria a dominar os princípios que se encontram na base organizativa da produção Moderna. Ademais, “a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores” (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2012, p. 45).

À guisa de ratificação, verifica-se o controle do trabalho, parte constituinte das relações de poder, articulado ao capitalismo e totalmente moldado historicamente pelo domínio colonial. Para o autor Quijano (2005, p. 20), essa articulação, primeiramente, se encontrava baseada nas formas de trabalhos não remuneradas “às raças colonizadas, originalmente índios, negros e de modo mais complexo, os mestiços na América e mais tarde às demais raças colonizadas no resto do mundo, oliváceas e amarelos”.

Apesar do rompimento institucional, a colonização somente modificou os mecanismos de controle e, mesmo com a outorga da Independência no ano de 1822, instaurou-se, como competentemente nos aponta Quijano (2005) um novo padrão de poder que passa a controlar o mercado mundial de maneira intersubjetiva, ditando as formas de trabalho em torno do capital e determinando uma ordem cultural global diante de uma imaginada hegemonia europeia.

A vertente histórica que se desvencilhe da versão calcada pela ciência Moderna estimula o reconhecimento da perspectiva dos sujeitos que efetivamente vivem, fazem e lutam pela educação profissional. A história contada, escrita e experimentada pelo indígena, pelo negro, pelo mestiço, pelo operário e pela grande maioria dos marginalizados é emergente das concretas relações sociais e, por esse motivo, precisa ser conhecida e, principalmente, valorizada.

As narrativas históricas da EPT são permeadas de verdades e mistificações, garantindo, muitas vezes, a conveniência contraditória de sua utilização. O consequente resultado dessa realidade pode ser desastroso, como mostra Kuenzer (1991, p. 21):

[...] a classe trabalhadora, por sua vez, mesmo que participe do processo de produção do conhecimento através de sua prática cotidiana, fica em desvantagem a partir do momento em que, historicamente, não tem tido acesso aos instrumentos teórico-metodológicos que lhe permitiram a sistematização de um saber articulado ao seu projeto hegemônico.

Além dessa desigualdade na distribuição do saber, a problemática da ocultação de determinados acontecimentos, ou mesmo sua inversão, impedem o acesso ao conhecimento enquanto totalidade. A história da EPT no Brasil torna-se um instrumento para compreensão das relações sociais concretas e representa, por excelência, a possibilidade de subsidiar o rompimento com a ideologia da sociedade capitalista.

Aliado a essa perspectiva, o historiador Hayden White se empenhou no trabalho de analisar as adequações das linguagens utilizadas nos discursos históricos, sinalizando os desvios cometidos pelos teóricos da historiografia.

Sobre essa questão discorre White (1994, p. 65):

[...] uma narrativa histórica é, assim, forçosamente uma mistura de eventos explicados adequada e inadequadamente, uma congêrie de fatos estabelecidos e inferidos, e ao mesmo tempo uma interpretação e uma representação que é tomada por uma explicação de todo processo refletido na narrativa.

Nesse sentido, as narrativas que se comprometem a apresentar o período de colonização no Brasil, a gênese da EPT, não podem ser apresentadas apenas de maneira tradicional, linear e progressiva como comumente tem acontecido. É preciso que a temática seja interpretada a partir da dramaticidade dos acontecimentos, com suas verdades ocultas, para que se reconheçam os resultados do período que ainda produzem e estabelecem as relações do presente.

Pensar questões inerentes à origem do sistema capitalista, como exploração, dominação, relações desumanas de trabalho, colonização, violência e sistema escravagista, implica um novo olhar sobre a historicidade, haja vista que esses acontecimentos se encontram permeados de sensibilidades, memórias e identidades culturais.

A autora indiana Gayatri Spivak (2010, p. 48) explica acerca dessa dinâmica:

Não se trata de uma descrição de como as coisas realmente eram ou de privilegiar a narrativa histórica como o imperialismo como a melhor versão. Trata-se, ao contrário, de oferecer um relato de como uma explicação e uma narrativa da realidade foram estabelecidas como normativas.

Portanto, a análise crítica e cuidadosa acerca dos acontecimentos históricos é basilar para que se compreendam os verdadeiros fundamentos constitutivos das estruturas de poder político, econômico e social. A educação brasileira é herdeira de uma sociedade burguesa de estruturas escravocrata, colonialista e patriarcal que mantém os privilégios por intermédio das políticas liberais e, acima de tudo, do modo de economia global.

O sociólogo brasileiro Florestan Fernandes, nos seus estudos sobre a formação da classe burguesa no Brasil, delineou a condição de dependência econômica, política e cultural presente no capitalismo hegemônico. A respeito dessa constituição, explana Florestan (1972, p. 13):

Sob tais condições societária, o tipo legal e político de dominação colonial adquiriu o caráter de exploração ilimitada, em todos os níveis de existência humana e da produção, para o benefício das Coroas e dos colonizadores.

Diante do exposto, as práticas educativas que se consolidavam nos espaços sociais impulsionaram a integração dos “saberes e fazeres mediante o exercício das múltiplas atividades da vida em comunidade” (MANFREDI, 2016, p. 46). E, em conformidade com a formação social burguesa, inicia-se a construção do imaginário acerca do trabalho e do ensino voltado para as aprendizagens manuais.

Sobre isso explica Manfredi (2016, p. 51):

Os processos de distinção e de distanciamento social desenvolvidos durante o período colonial escravagista influíram, assim, tanto na construção de representações sobre a noção de trabalho quanto nas estratégias de educação a elas conjugadas, preservando a dicotomia trabalho manual-intelectual.

Torna-se, portanto, vultoso privilegiar, nas narrativas históricas, não somente a manifesta separação entre ensino propedêutico e ensino profissional, mas cabe, sobretudo, expor as muitas particularidades inerentes às exclusões e privações originárias da dualidade estrutural.

Os aspectos externos de dominação, bem como os acontecimentos locais, devem ser entendidos, estudados e ensinados em suas totalidades, evitando-se a subestimação e a ocultação das conseqüências do sistema. Em suma, o trabalho de

análise das margens, ou melhor, da história sob a perspectiva contra-hegemônica, torna-se um ato ético e político diante dos acontecimentos e dos sujeitos históricos. No entanto, ressaltamos que não seria apenas uma postura contemplativa e parcial, mas sim um posicionamento crítico, consciente e reflexivo que permita aos alunos uma formação sólida subsidiada pelo trabalho, ciência, tecnologia e cultura, concretizando o necessário e urgente projeto político pedagógico integrado.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente discussão não pretende ser exaustiva, uma vez que a temática requer um cuidadoso trabalho investigativo e, nesta ocasião, intentou-se alinhar as questões da decolonialidade à gênese da formação histórica da EPT no Brasil. Isso porque, o período de colonização americana torna-se um divisor da Modernidade europeia e instaura a dualidade estrutural que, incisivamente, tem concebido alguns como “primitivos” e “atrasados”.

Perante todo o exposto, constata-se que as concepções eurocêntricas contribuem para os discursos capitalistas e justificam a apropriação privada dos recursos naturais, além de naturalizar a degradante exploração do trabalho humano. Dessa forma, como parte constituinte da totalidade social, a educação, imersa na lógica do capital, tem refletido as estratégias das classes dominantes e suas regras se baseiam nas relações de produção capitalista.

Conclui-se, pois, que as narrativas históricas precisam estar atentas às condições concretas e complexas da dependência colonial eurocêntrica e conciliar as vertentes contra-hegemônicas. As análises aqui realizadas mostram a possibilidade de novos caminhos para a abordagem da história da EPT no Brasil, haja vista a urgência de se viabilizar aos discentes um contexto historiográfico diverso daquele que tem refletido o tradicionalismo e o eurocentrismo.

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.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo L. C. **O caracol e sua concha**: ensaio sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

BALLESTRIN, Luciana. **América latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, v. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0103-33522013000200004&script=sci_abstract&lng=pt> Acesso em 20 jun. 2020.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto da democracia restrita. In: CIAVATA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise (Org.) **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: Flacso, 2000.

DUSSEL, Enrique D. **Filosofia da libertação**. Tradução Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, 1977.

_____. **O encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade. Tradução Jaime A. Clasen. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. E-books Brasil: RocketEdition, 1999. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>> Acesso em 10 jul. 2020.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: CIAVATA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise (Org.) **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2012.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O trabalho como princípio educativo**. Cadernos de Pesquisa: revista da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 68, p. 21-28, 1989. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1118>> Acesso em: 15 jun. 2020.

_____. **Educação e Trabalho no Brasil**: o estado da questão. Brasília: INEP, 1991. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002671.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2020.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal, lógica dialética**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. São Paulo: Paco Editorial: 2016.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política: salário, preço e lucro; o rendimento e suas fontes**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução Rubens de Enderle e Leonardo de Deus. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução de Rubens Eduardo. São Paulo: Centauro, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf> Acesso em: 01 ago. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: ciências, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In*: MOLL, Jaqueline (org.) **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: CIAVATA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise (Orgs). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de educação, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100012&script=sci_abstract&lng=pt> Acesso em: 25 jun. 2020.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução Sandra Regina Goulart Almeida e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso**: ensaio sobre a crítica da cultura. Tradução Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: USP, 1994.

Enviado em: 20-08-2020
Aceito em: 12-03-2021
Publicado em: 16-04-2021