

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Mestrado em Educação

WAGNER GOMES SEBASTIÃO

**COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL**

**ITATIBA/SP
2021**

WAGNER GOMES SEBASTIÃO - RA: 002201901121

**COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Processos Interativos

Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira

**ITATIBA/SP
2021**

377.1
S449c

Sebastião, Wagner Gomes.
Colonialidade e decolonialidade na educação profissional /
Wagner Gomes Sebastião. – Itatiba, 2021.
85 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Carlos Roberto da Silveira.

1. Educação Profissional. 2. Colonialidade.
3. Educação. 4. Decolonialidade. 5. Ecologia do Saber.
6. Saber Popular. 7. Conhecimento Tradicional.
8. Conhecimento Popular. 9. Saberes-Fazeres Tradicionais.
10. Produção Artesanal. I. Silveira, Carlos Roberto da.
II. Título.

WAGNER GOMES SEBASTIÃO

**COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL**

Exame de defesa apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Linguagens e Processos Interativos.

Defesa: 25 de fevereiro de 2021.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira (Orientador)
Universidade São Francisco

Prof(a). Dra. Sonia Siquelli
Universidade São Francisco

Prof. Dr. Marcelo Vicentin
Bolsista PNPd – Capes - Universidade São Francisco

Prof. Dr. José Reginaldo Inácio
Secretaria de Educação – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Indústria (CNTI)

SEBASTIÃO, Wagner Gomes. Colonialidade e decolonialidade na educação profissional. Dissertação (Mestrado em Educação).2021.85p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMO

A pesquisa com o título de *Colonialidade e decolonialidade na educação profissional*, está inserida na Linha de Pesquisa: Educação, Linguagens e Processos Interativos e tem por objetivo problematizar, conhecer e analisar o processo de ensino e aprendizagem dos cursos de uma escola de educação profissional do interior do estado de São Paulo e, possíveis movimentos decoloniais em relação às práticas docentes e aos alunos. A partir das teorias de Enrique Dussel, Boaventura de Sousa Santos, Paulo Freire e outros pensadores do Grupo Modernidade e Colonialidade, foi possível compreender a perspectiva histórica de uma colonização violenta que deixou consequências e modelos do colonizador nas questões econômicas, sexuais, raciais, de gênero e do conhecimento. A partir de movimentos decoloniais, entende-se como necessário considerar outros modelos, diferentes deste que é tido como único válido. Ao entender que o processo de ensino e aprendizagem na Educação do Brasil é eurocêntrico e norte americano, fruto de uma história de dominação e imposição a partir da conquista da América Latina, foi possível identificar as consequências desta colonização, definida nesta dissertação como colonialidade e, que está presente nos métodos, nos professores e nos alunos. Na Educação Profissional, o conhecimento científico é imperativo e faz-se necessário repensar e considerar os conhecimentos populares ou artesanais e integrá-los aos conhecimentos científicos, promovendo uma ecologia dos saberes, de modo que o conhecimento faça sentido e seja aplicável à vida dos alunos, em especial, os das classes populares que vivem em regiões periféricas dos municípios. É necessário ainda uma abordagem diferente na educação profissional, com aquecimento da razão, que definimos como *corazonar*, para que seja mais acolhedora e plural. A pesquisa, além de teórica, também é de campo, pois foram realizadas entrevistas com professores e alunos, homens e mulheres que apresentaram sua visão sobre a Educação Profissional, sobre conhecimentos populares ou artesanais, sobre suas histórias, frustrações e expectativas. A partir das entrevistas ficou mais evidente a necessidade de repensar o modelo atual e analisar propostas de integração de conhecimentos, de utilizar uma pedagogia decolonial que pode propiciar uma abordagem inclusiva, plural e diversa, ou seja, uma educação profissional que atenda os anseios de seus alunos.

Palavras-Chave: Colonialidade; Decolonialidade; Educação Profissional; Conhecimentos Populares ou Artesanais; Ecologia dos Saberes.

SEBASTIÃO, Wagner Gomes. Coloniality e decoloniality in professional education. Dissertation (Master's in education).2021.85p. Stricto Sensu Program in Education. São Francisco University, Itatiba/SP.

ABSTRACT

This research with the title of *Coloniality and decoloniality in professional education*, is part of the Research Line: Education, Languages and Interactive Processes and aims to problematize, know and analyze the teaching and learning process of the courses of a professional education Scholl in the interior of the state of São Paulo and possible decolonial movements in relation to teaching practices and students. Based on the theories of Enrique Dussel, Boaventura de Sousa Santos, Paulo Freire and other thinkers of the Modernity and Coloniality Group, it was possible to understand the historical perspective of a violent colonization which consequences and models of the colonizer in related economic, sexual, racial, gender and knowledge. From decolonial movements, it is understood as necessary to consider other models, diferente from the one that is considered the only valid one. By understanding that the teaching and learning process in Education in Brazil is Eurocentric and North American, the result of a history of domination and imposition from the conquest of Latin America, it was possible to identify the consequences of colonization, defined in this dissertation as coloniality, which it is presente in the methods, teachers and students. In Professional Education, scientific knowledge is imperativo and it is necessary to rethink and consider popular or craft knowledge and integrate it with scientific knowledge, promoting the ecology of knowledge, so that the knowledge makes sense and is applicable to the students' lives, in particular, those of the lower classes who live in peripheral regions of the municipalities. There is also a need for a diferente approach in professional education, with reason heating, which we define as *corazonar*, so that it is more welcoming and plural. The research is not only theoretical, but also fiel-based, as it has been adaptade with teacher and students, men and women who who dispel vision about Professional Education, about popular or craft knowledge, about their stories, frustrations and expectations. From the statements, it became more evidente the need to rethink the current model and suggestions for a integrating knowledge, to use a decolonial pedagogy that can provide an inclusive, plural and diverse approach, that is, a professional education that meets the desires of its students.

Keywords: Coloniality; Decoloniality; Professional Education; Popular or Craft Knowledge; Ecology of Knowledge

SIGLAS

CEMEFEJA – Centro Municipal de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos

CEPROCAMP – Centro de Educação Profissional de Campinas

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ETEC – Escolas Técnicas Estaduais

INSS – Instituto Nacional de Seguridade Social

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

POLICAMP- Faculdade Politécnica de Campinas

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USF – Universidade São Francisco

Dedico à minha mãe Maria Dulce e a meu Pai Noé, por todos os conhecimentos populares ou artesanais transmitidos. Dedico à minha esposa Daniela pelo amor, apoio e parceria incondicional na vida e no desafio do Mestrado. Dedico também às minhas filhas Bruna e Julia, por toda a compreensão e amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Professor Mário Monteiro, pelo incentivo a esta conquista, assim como a todos os Professores, Professoras e os colegas de estudos, tanto do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco (USF), assim como demais das instituições de ensino em que faço parte, direta ou indiretamente, especialmente ao Centro Profissionalizante de Campinas (CEPROCAMP), à Escola Técnica Estadual (ETEC) Bento Quirino em Campinas e ao Centro Municipal de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos (CEMEFEJA) “Paulo Freire”.

Agradeço, especialmente ao Prof. Dr. Marcelo Vicentin pelo “choque” de realidade, pelas desconstruções e parceria. Ao colega Clayton Roberto Messias, pela parceria e por me incentivar ao olhar “Outro”. Sobretudo ao Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira, pela orientação durante todo o período do Mestrado, por incentivar o “conhecimento de si” e o “cuidado de si, grande homem, professor e humano que me apresentou as Teorias Críticas Latino-Americanas e autores-chave no meu desenvolvimento intelectual, tais como Enrique Dussel e Boaventura de Sousa Santos.

SUMÁRIO

MEMORIAL	9
INTRODUÇÃO	15
1. COLONIALIDADE E A EDUCAÇÃO	18
1.1 A colonização da América Latina e a divisão centro e periferia	18
1.2 A linha abissal e o ser e o não ser	21
1.3 A colonização e suas consequências	22
1.4 Grupo modernidade/colonialidade	24
1.5 Colonialidade	25
1.6 Decolonialidade	28
1.7 A colonialidade na Educação de Jovens e Adultos	29
2. CONHECIMENTOS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	37
2.1 Conhecimentos científicos	38
2.2 Conhecimentos populares ou artesanais e a ecologia dos saberes	41
2.3 Integração dos conhecimentos não científicos e científicos	44
2.4 Educação profissional – perspectivas históricas	46
3. A PEDAGOGIA, A EXPERIÊNCIA E O <i>CORAZONAR</i> NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	50
3.1 Pedagogia na Educação Profissional.....	50
3.2 Experiência, Alteridade e Subjetivação.....	53
3.3 Experiência, Corpo e Conhecimento.....	57
3.4 Epistemologia dos Corpos.....	58
3.5 <i>Corazonar</i> na Educação.....	60
4. DESAFIOS DECOLONIAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	62
4.1 Um professor do outro lado da Linha Abissal.....	63
4.2 Uma aluna e seus sonhos.....	68
4.3 Um aluno destemido.....	73
4.4 Uma aluna mirante e forte.....	77
4.5 Decolonialidade e seus desafios na Educação Profissional.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS	87

MEMORIAL

Sou natural de Santos, litoral de São Paulo, fui estudante de escolas públicas e o meu primeiro contato com a escola foi na pré-escola, aos 5 anos de idade, quando minha mãe me levou pela primeira vez. A princípio parecia legal, pois tinha uma piscina e muitas atividades, mas meu grande trauma se constituía na hora da saída, visto que minha mãe, muitas vezes chegava atrasada e, regularmente eu era um dos últimos a sair da escola. Temia que o portão se fechasse e ela não aparecesse para me buscar, isso era motivo do imenso desespero.

Desde os 8 anos de idade, meu pai me levava para trabalhar com ele no contraturno da escola e aos finais de semana. Naquela época comecei a tomar gosto pela administração de empresas e passei a ter como objetivo fazer nível superior nessa área.

Após a pré-escola, fui estudar na escola de ensino fundamental “Olavo Bilac”, mantida pela Prefeitura Municipal de Santos. Escola muito boa, onde gostei muito de estudar, fiz muitos amigos e penso que foi de muita valia todo o aprendizado adquirido por lá.

No final do ensino fundamental, em 1994, existia a possibilidade de fazer um curso técnico e fomos incentivados pela professora de inglês, Alice Maria. Além de muito comprometida com o ensino da língua estrangeira, também se preocupava com o futuro profissional dos alunos, o que despertou em nós tal interesse em estudar, pois ela sempre afirmava que isto facilitaria arrumar um emprego posteriormente. Entendi que seria a oportunidade para conseguir um emprego e, conseqüentemente, pagar um curso de nível superior, pois naquela época não existia nenhum programa de incentivo governamental para ingresso em instituições superiores e a universidade pública era uma realidade muito distante dos meus pensamentos na época.

Desta forma, fiz inscrição para o vestibulinho das Escolas Técnicas Estaduais (ETEC) e fui aprovado para cursar o curso técnico em Eletrônica, curso integrado ao ensino médio, na ETEC Aristóteles Ferreira. Minha escolha pelo curso de Eletrônica decorreu das poucas opções disponíveis: Edificações, Eletrotécnica, Eletrônica ou Mecânica. A escola era interessante, mas estudar eletrônica não me completava, apesar de estudar bastante e conseguir boas notas, não era o que desejava para minha vida profissional.

No curso técnico em Eletrônica surgiu o primeiro despertar que me levaria à docência. Lá percebi alguns docentes com muita vontade de ensinar e com amor à profissão, e outros que

pareciam incomodados ou frustrados com a posição de professor. Alguns falavam abertamente que estavam naquela posição até voltarem a atuar na indústria, como engenheiros ou similar. Isso me chamou a atenção, pois percebi o quanto era importante a escolha da profissão e o quanto a decisão de ser professor impactava no processo de ensino e aprendizagem. Pensava: se eu for professor, tenho que atuar com vontade, com amor ao que faço. Nessa fase, ajudava muitos colegas com os exercícios e nos grupos de estudos todos falavam: você deveria ser professor. Percebi muitos problemas na formação dos professores do curso, ou seja, a condição docente não era opção de escolha, simplesmente aconteceu para alguns e, infelizmente, refletia em sala de aula.

Concluído o curso no final de 1997, comecei a trabalhar com estagiário em 1998 numa siderúrgica em Cubatão, município vizinho a Santos. Com o passar do tempo e após estruturarme financeiramente, prestei vestibular para Administração de Empresas na Universidade Católica de Santos e fui aprovado. Lá ocorreu o meu segundo despertar para área docente: minha dedicação aos estudos me proporcionou, por dois anos, Bolsa Mérito de 100% do valor da mensalidade. Estudava bastante e percebi, a partir de alguns docentes, que os mesmos aspectos que já havia notado no curso técnico, estavam presentes. Certos docentes atuavam com muito profissionalismo e dedicação, enquanto outros estavam lá por falta de opção. Ao estudar com muitos colegas, fui percebendo, aos poucos, que tinha habilidade de comunicação: muitos não compreendiam as disciplinas a partir dos professores, e sim a partir da minha explicação.

Todos falavam que eu deveria pensar na possibilidade da docência, e eu confesso que relutava um pouco, pois entendia que a atividade docente só deveria ocorrer de forma plena, quando conciliada com a atividade profissional, o que permitiria uma maior visão do mundo do trabalho e do mundo acadêmico. Assim, com esses pensamentos, concluí o curso de Administração de empresa em 2002.

No início de 2003, iniciei uma pós-graduação lato sensu em Gestão Financeira, área que gosto e atuo até hoje. Após muitas reflexões, em paralelo, iniciei um curso de extensão em Docência Universitária, e, certamente, foi o meu primeiro curso na área de formação docente do qual comecei a gostar muito da ideia.

Nessa época, já trabalhava na área de seguros. Gerenciava uma carteira de clientes de uma grande seguradora do país e, no final de 2004, ao ler o jornal (até hoje, gosto de ler jornal impresso), verifiquei que haveria um concurso para professores na ETEC Escolástica Rosa, para a área de gestão e negócios, ou seja, eu estava habilitado para tal, para atuar no curso Técnico em Administração. Prestei o concurso e fui aprovado, iniciando minhas atividades

docentes em 2005. Ministrava aula no período noturno e mantinha a atividade profissional na área de seguros.

A ETEC Escolástica Rosa era vizinha da ETEC Aristóteles Ferreira. Nessas instituições, reencontrei com meus professores, que passaram a ser meus colegas. No início foi muito estranho, mas depois passei a lidar com a situação e acredito que eles também.

O primeiro dia como professor foi muito complexo: estava muito nervoso, não sabia me comportar, não havia recebido nenhum treinamento além do curso que mencionei, mas consegui sobreviver e os alunos também.

Com o passar das aulas, percebi a importância de preparar-me para a sala de aula e de conhecer os alunos um pouco mais de perto. A princípio, tinha uma postura muito rígida e exigente, o que pode ser bom por um lado, mas também pode afastar e inibir alguns alunos. Após alguns meses, o diretor da escola me chamou para elogiar o meu trabalho e, para melhorar ainda mais, indicou que eu deveria me aproximar dos alunos. Após essa conversa e alguma reflexão, não mudei muito, pois acreditava que o modelo que dava resultado era o de rigidez e cobrança.

Em 2007, também passei a atuar como docente no Centro Universitário Monte Serrat (UNIMONTE) em Santos. Nessa época, já atuava como docente em 5 noites por semana e algumas vezes aos sábados. Ao final de 2007, o diretor da ETEC onde eu trabalhava me convidou para fazer Formação Pedagógica, mas recusei o convite, pois estava na eminência de ser transferido.

Em 2008, a seguradora onde eu trabalhava me transferiu para Campinas e tive que pedir desligamento da faculdade e transferência para a ETEC de Campinas, mais precisamente ETEC Bento Quirino. Nesse período, muitas mudanças aconteceram ao mesmo tempo e decidi solicitar uma licença sem remuneração para poder organizar melhor minha vida.

Em 2009, ao término da licença, voltei a atuar como docente. Percebi uma diferença muito grande nos alunos e colegas em relação à minha experiência em Santos. Notava um distanciamento muito maior nas relações com os colegas, coordenadores e alunos. Passei por um período de relacionamento estritamente profissional, não comparecia às reuniões para trocas de experiência e não me interessava por cursos de formação. Procurava manter muita distância das pessoas em geral. O início da docência em Campinas, foi complexo, já que não me sentia acolhido por ninguém.

Em 2010, iniciei o curso de licenciatura, no intuito de efetivamente me formar professor, mas devido a problemas particulares, tive que cancelar a matrícula. Continuava atuando na

EETEC e, em 2011 fui convidado para trabalhar como docente na Faculdade Politécnica de Campinas (POLICAMP). Aceitei e continuei a atuar em ambos os locais.

O ano de 2014 foi um ano de muita reflexão sobre minha vida profissional e decidi dedicar-me mais à docência. Não poderia ser algo apenas complementar; pois, as pessoas sempre me elogiavam, sempre fui um professor homenageado e trabalhar na seguradora me causava sofrimento: o meu prazer estava na sala de aula. Foi quando decidi mudar algumas coisas, tais como melhorar minha formação docente e me dedicar à docência. Neste mesmo ano realizei inscrição para o um concurso da Prefeitura de Campinas, especificamente para o Centro Educação Profissional de Campinas (CEPROCAMP), para atuar em cursos técnicos, de qualificação e Educação de Jovens e Adultos (EJA) na área de gestão. Fui aprovado e concomitante cursava a licenciatura, ou seja, estava me dedicando ao que gostava realmente. Pedi demissão da seguradora para me dedicar quase que exclusivamente à docência.

Em 2015, ao tomar posse no CEPROCAMP, me deparei com uma realidade muito complexa, especialmente nas salas de EJA onde atuava como orientador profissional para jovens em liberdade assistida: um momento difícil, porém, de muito aprendizado, com realidades complexas socioeconômicas, de expectativa de vida e de sobrevivência. Nesse momento tive a certeza da decisão de ser professor, aliado ao aprendizado proporcionado pela Licenciatura.

Essa experiência na EJA foi muito interessante: tive contato com adolescentes, jovens e adultos que não tinham nenhuma perspectiva de vida, nenhum planejamento, nenhum sonho. Percebi que as aulas convencionais não seriam viáveis, pois muitos deles não conseguiam ficar sentados nem por vinte minutos. Então, comecei a trabalhar com projetos práticos, aliando teoria à prática. Esta estratégia foi apoiada e integrada junto aos outros professores da escola; passamos a implantar e fazer parte do Projeto de Pesquisa e Conhecimento na Escola (PESCO), com foco em: projeto de vida, a escolha de profissões, o laboratório de currículos, as oficinas de entrevista, as confecções de vídeos, enfim, diversas estratégias.

Nos anos seguintes, continuei atuando no CEPROCAMP, EETEC e na Faculdade, porém participando de formações, especialmente com foco em desenvolvimento de Projetos Práticos e obtive aprendizados e resultados importantes em sala de aula. A partir de 2017, me desliguei da POLICAMP e iniciei as atividades na Universidade São Francisco (USF).

Atualmente, atuo no CEPROCAMP, na EETEC e na USF, continuo trabalhando timidamente na área de seguros, com consultorias. A cada dia, sinto-me mais apaixonado pela área da educação, mas percebo que necessito ampliar minha participação na troca de experiências com os colegas e no registro de minhas práticas pedagógicas.

A partir do ingresso na USF, ao ministrar aulas nos cursos de Engenharia, participei de muitos cursos de formação na área docente. No final de 2018, fui incentivado pelo Professor Mário Monteiro a fazer um Mestrado. Efetuei minha inscrição para o Programa de Mestrado em Educação devido ao meu interesse em conhecer mais da área da Educação. Fui aprovado com a expectativa de aperfeiçoar minha prática docente e as minhas relações com os alunos e colegas de trabalho.

Em 2019, participei das disciplinas: O Pensamento de Paulo Freire e a Educação, Teorias do Discurso e Enunciação, Educação e Teorias Críticas Latino-Americanas, Tópicos Especiais II e A Formação Docente: Construtos e Conceitos. Ainda em 2019, apresentei e publiquei em conjunto com o Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira o trabalho: Educação através de Projetos Práticos, no XXV Encontro de Iniciação Científica, XVIII Encontro de Extensão Universitária XII Seminários de Estudo do Ser Humano Contemporâneo, promovido pela Universidade São Francisco. Outro trabalho foi apresentado e publicado no mesmo ano, com o título *Um “olhar outro” de Enrique Dussel para a perspectiva histórico-cultural e o processo ético-crítico em Paulo Freire*, em conjunto com o Doutorando e Mestre em Educação Clayton Roberto Messias e com o Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira no IV CICA – Colóquio Internacional da Clínica da Atividade, promovido em conjunto pela USF, USP e UNICAMP. Outro trabalho foi apresentado e publicado no mesmo ano, com o título *Co-lecionando ações de cidadania e educação para o trabalho*, em conjunto com os colegas do CEMEFEJA “Paulo Freire”, no IX Encontro Fala “Outra”, promovido pela UNICAMP

Ainda em 2019, fui convidado para participar do Grupos de Pesquisa Educação e Teorias Críticas Latino Americanas (GPETECLA) e participei do Grupo de Estudos de Temas Transversais da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Em 2020, participei da disciplina de Educação, Regimes de Verdade e Liberdade e apresentei e publiquei trabalho em conjunto com o Prof. Dr. Marcelo Vicentin: Práticas de Liberdade nos Abissais: A ontologia do presente por Foucault, no II Encontro Nietzsche e Foucault: Diálogos, promovido pela Universidade Estadual do Piauí. Também tive a aprovação de capítulo de livro pela Editora Atenas no livro eletrônico: “A Educação enquanto Fenômeno Social: Política, Economia, Ciência e Cultura, o título do capítulo é *“Educar para o Cuidado de Si e para Viver a Parrhesía”* escrito em conjunto com o Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira publicado no mês de novembro. No início de dezembro, fui aprovado no exame de qualificação para o título de Mestre em Educação e, no final do mês, publiquei em parceria com o orientador Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira, Prof. Ms. Clayton Roberto Messias e Prof. Ms. Solange Maria de Oliveira Cruz, na modalidade resumo expandido o trabalho: *Colonialidade e*

Decolonialidade na Educação Profissional de Jovens e Adultos, no I Colóquio Latino-Americano sobre Insurgências Decoloniais, Psicologia e os Povos Tradicionais.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, intitulada Colonialidade e decolonialidade na educação profissional, deve-se às minhas necessidades em compreender aspectos da Colonialidade presentes na Educação Profissional. Entendo esta temática como um dos grandes desafios da educação no Brasil, seja a de descolonização do processo de ensino e aprendizagem, especialmente quanto ao atuar com alunos de regiões periféricas, distantes do centro geográfico, econômico e trabalhista; com homens e mulheres desprovidos economicamente.

Por objetivo geral, pretende-se problematizar, conhecer e analisar o processo de ensino e aprendizagem dos cursos de qualificação profissional de uma escola de educação profissional do interior do estado de São Paulo e possíveis movimentos decoloniais quanto às práticas docentes e dos alunos (matriculados em curso, alunos egressos concluintes e desistentes).

Tem-se por objetivo específico, analisar a perspectiva histórica da Educação Profissional, questionar e discutir as relações entre a colonialidade e decolonialidade na Educação Profissional, por meio das entrevistas com os alunos (matriculados em curso, alunos egressos concluintes e desistentes), verificar se os alunos utilizam ou já utilizaram o conhecimento adquirido em suas vidas práticas e, se conseguiram ou conseguem estabelecer relação entre o conhecimento popular ou artesanal e o conhecimento técnico-científico, assim como, se estabelecem uma relação entre qualificação profissional e ascensão social.

Quanto aos professores, também a partir das entrevistas, entender se na sua prática docente, eles consideram os conhecimentos populares ou artesanais dos alunos. Se procuram estabelecer conexão entre os conhecimentos populares ou artesanais e os conhecimentos científicos e, se contextualizam os conhecimentos conforme a realidade dos alunos.

Entende-se que o processo de ensino-aprendizado é arraigado na colonialidade dos métodos científicos, dos professores e dos alunos e procura-se apresentar a perspectiva de considerar os conhecimentos populares ou artesanais para que a Educação Profissional se aproxime da realidade dos alunos, tendo sentido para a vida deles.

Importante destacar que o conhecimento popular ou artesanal é aquele transmitido de geração para geração; conhecimentos regionais considerados informais que, simultaneamente, fazem parte da constituição dos sujeitos.

Os alunos, em especial, da Educação Profissional, já possuem conhecimentos, possuem uma determinada “leitura” do mundo, e alguns, inclusive, já têm alguma experiência profissional. Entende-se que se deva considerar tais conhecimentos para que a Educação Profissional estabeleça relações entre conhecimentos populares e conhecimentos científicos, entre muitas as possibilidades de reconhecimento entre ambos como úteis à vida profissional e pessoal dos alunos, e ainda, conectar-se aos conhecimentos científicos, promover o que Boaventura de Souza Santos (2018) denomina de uma Ecologia de Saberes. Assim, pretende-se analisar também, uma pedagogia outra, diferente, de um olhar decolonial, que vem do outro e pode se somar ao modelo atual, aqui pensando nos diversos cursos de qualificação oferecidos nessa escola, também em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

Trata-se de uma pesquisa teórica, bibliográfica, pautada nas Teorias Críticas Latino-Americanas, bem como nas Epistemologias do Sul, tendo como referências as teorias de Enrique Dussel, Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos. Também utilizaremos outros estudiosos e pesquisadores que serão de suma importância para o desenvolvimento de nosso trabalho, como Aníbal Quijano, Jorge Larrosa, Walter Mignolo e Catherine Walsh.

A pesquisa é também de “campo” e possui uma abordagem qualitativa, tendo por instrumento, questionários semiestruturados para que se realize entrevistas com os sujeitos participantes, sendo estes professores e alunos em curso, egressos e desistentes. A amostra é composta de três alunos matriculados no curso, três alunos egressos concluintes, três desistentes e três professores. Como regras de inclusão na pesquisa, foram aceitos os alunos que desejaram participar da pesquisa, desde que sejam da referida instituição de ensino profissional do interior do estado de São Paulo, de ambos os gêneros e maiores de 18 anos. Da mesma forma, aplicou-se à pesquisa com os professores, também de ambos os gêneros.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa, no dia 07/08/2020, com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), número 35908820.0.0000.5514. Esta pesquisa seguiu os preceitos, as diretrizes e as normas estabelecidos por envolver seres humanos em pesquisas, observando assim as Resoluções 510/2016, 506/2016 e 466/2012 do Conselho Nacional da Saúde, que atualiza as Resoluções 196/1996, 303/2000 e 404/2008. E o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi produzido em duas vias, sendo que uma pertence ao participante da pesquisa e a outra ao pesquisador responsável.

A pesquisa seguiu as recomendações ao coletar os dados durante o segundo semestre de 2020, utilizando de vídeo-chamadas ou audiografações para realizar as entrevistas, que duraram entre 30 e 40 minutos. Três sujeitos pesquisados responderam de forma presencial, na própria instituição de ensino, e os demais por videochamadas. Todo o material foi transcrito e,

após a transcrição, os textos escritos foram enviados aos participantes para conferência e confirmação. Foi somente depois desse processo que as entrevistas passaram a ser objeto de análise.

O *corpus* deste trabalho se desenvolve em torno de quatro capítulos. No primeiro, discute-se Colonialidade e a Educação ao longo da história. Apresenta-se a colonização da América Latina e suas consequências, incidindo no que se chama colonialidade. Aborda-se aspectos, como: divisão entre o centro e a periferia; linha abissal, que separa o habitante do centro, o “ser”, e o habitante da periferia, o “não-ser”. Também, segue pela senda da Educação, em que se pretende apresentar a perspectiva de uma educação decolonial, que pode ser uma alternativa para o modelo educacional da atualidade.

No segundo capítulo se problematiza as relações entre o conhecimento científico e os conhecimentos populares ou artesanais, pontuando que o segundo campo do saber é extremamente válido e deve fazer parte da Educação Profissional. Também se apresenta um breve histórico da Educação Profissional, desde o surgimento das primeiras técnicas indígenas, suas formas de transmissão até chegar a uma Educação Profissional formal, a partir das escolas de aprendizes artífices até os dias atuais, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Resolução 04/99 do Conselho Nacional de Educação, que especifica que esta deve amparar-se na premissa da “competência”, propiciando a integração dos conhecimentos populares ou artesanais ao Conhecimentos Científicos.

O terceiro capítulo trata da pedagogia e suas relações com a Educação Profissional a partir das teorias de Paulo Freire, do conceito de experiência de Jorge Larrosa e como tais experiências vividas pelas pessoas (participantes da pesquisa), constituem os sujeitos e passam a tomar forma de conhecimentos populares ou artesanais. Aborda ainda, a proposta de uma Educação que seja de aquecimento da razão, que reconheça as emoções e o conhecimento corporal, a partir do *corazonar*.

O quarto capítulo se organiza, a partir das análises dos discursos de um professor, de uma aluna matriculada em curso, de um aluno desistente e de uma aluna egressa-concluinte de uma escola de educação profissional do interior do estado de São Paulo.

1 COLONIALIDADE E A EDUCAÇÃO

Neste capítulo se discute a perspectiva histórica das consequências da colonização da América Latina, em especial na área da Educação, partindo do olhar de Enrique Dussel e de outros pensadores do Grupo Modernidade e Colonialidade, que são considerados precursores das Teorias Críticas Latino- Americanas. Também se apresenta o conceito de decolonialidade e seus desafios na educação brasileira.

Enrique Dussel, filósofo nascido na Argentina, vive no México há muitos anos. É um dos grandes estudiosos sobre a crítica ao processo da chamada “Modernidade” aliada ao “Eurocentrismo”, ou seja, que considera a Europa como centro da “História Mundial”, deixando de lado a identidade histórica de outros países e continentes do mundo, como a África e a maior parte da América, mais precisamente a América Latina.

1.1 A colonização da América Latina e a divisão centro/periferia

De acordo com o ponto de vista de Enrique Dussel (1977), a guerra é considerada como a origem de todo projeto de dominação, quando o dominador controla, pelo poder de seus exércitos, os povos dominados, que passam a ser colonizados pelos conquistadores. Segundo o autor, esta dominação ocorre devido à necessidade de conquistas de espaços físicos, das fronteiras que são interessantes economicamente, como pode ser visto nas Américas desde 1492.

Dussel, em sua obra *Filosofia na América Latina I- Filosofia da Libertação* (1977), escreve que não poderia citar ou fazer as referências bibliográficas de outros autores, pois havia deixado os seus livros em seu país de origem e, estava exilado no México. O ano era de 1976 e define seus escritos como um marco teórico filosófico provisório. Ele escreve:

Escrito da periferia para homens da periferia, dirige-se contudo, também ao homem do centro, como filho alienado que protesta contra o pai que vai ficando velho; isto é, o filho vai se tornando adulto. A filosofia, patrimônio exclusivo do Mediterrâneo, desde os gregos, e na Idade Moderna só europeia, começa pela primeira vez seu processo de mundialização real. Por isso, este marco teórico filosófico ou conjunto de simples teses para permitir pensar de um certo modo, quer iniciar um diálogo mundial da filosofia. Parte, evidentemente, da periferia, mas ainda usa a linguagem do centro. Nem pode usar de outra forma, como o escravo que fala a língua do senhor quando se revolta, ou a mulher que sem saber se exprime dentro da ideologia machista quando se liberta (DUSSEL, 1977, p.7).

Para o autor, a partir da colonização dos países do Sul, em especial a América Latina, convencionalmente pela força, se estabeleceu a Europa como o “centro do mundo”, centro da razão, do desenvolvimento, da tecnologia e que se instaurou com a chamada Idade Moderna. Daquele centro foi que se determinaram os padrões sociais, culturais e religiosos, cuja racionalidade deveria servir de exemplo para suas colônias, ou seja, glebas periféricas compostas de povos bárbaros.

Ao escrever uma Filosofia da Libertação, Dussel (1977) buscou por um “diálogo mundial da filosofia”, no sentido de que a revolta, a filosofia sempre surge diante da opressão, da indignação social e existencial de um determinado povo. Assim sendo, a filosofia não surgiu no centro, mas sim nas regiões periféricas, e aos poucos se dirigiu para os homens do centro.

A colonização e suas consequências se caracterizaram pela opressão do centro sobre a periferia. Aqui destacamos a Europa em relação à América Latina; uma filosofia do Norte, que parte do princípio de que todos os homens, mulheres e filhos, e suas culturas estão dentro de suas “fronteiras”. Dussel, também afirma que a Filosofia da Libertação é pós-moderna, pois, considera a filosofia moderna como europeia, e situa os habitantes da América Latina como seres úteis e manipuláveis: apenas instrumentos.

A partir do *ego cogito* (eu penso) e do *ego conquiro* (eu conquisto), os europeus constituíram a periferia a partir da submissão aos poderes e às condições do centro (Europa), permitindo aos periféricos (América Latina) sobreviverem, mas, de alguma forma, teriam que participar das relações ou da vida imposta pelo colonizador. Assim, a América Latina passou a ser considerada como periferia, local de mão de obra, muitas vezes irracional, de seres selvagens, sem alma racional, pois, não possuía a cultura do centro.

Esta ontologia¹ não surge do nada. Surge de uma experiência anterior de dominação sobre os outros homens, de opressão cultural sobre outros mundos. Antes do *ego cogito* existe o *ego conquiro* (o “eu conquisto” é o fundamento prático do “eu penso”). O centro se impôs sobre a periferia há cinco séculos. Mas até quando? Não terá chegado ao fim a preponderância geopolítica do centro? Podemos vislumbrar um processo de libertação crescente do homem da periferia? (DUSSEL, 1977, p.10).

Esta distinção entre o centro e a periferia passou a classificar também as pessoas que habitavam cada uma das regiões, ou seja, aquele que está na região central segue as formas de comportamento, os padrões; portanto, é considerado como um “ser”, portador da racionalidade, pois se enquadra ou segue as tendências do centro. Já aqueles que estão nas periferias são considerados bárbaros, selvagens que somente com a aproximação ao pensamento central poderão vir a ser considerados ou reconhecidos.

O pensamento crítico que surge na periferia – à qual se deveria acrescentar a periferia social, as classes oprimidas, os *lumpen*² - termina sempre por dirigir-se ao centro. É sua morte como filosofia; é seu nascimento como ontologia acabada e como ideologia. O pensamento que se refugia no centro termina por ser pensado como única realidade. Fora de suas fronteiras está o não ser, o nada, o bárbarie, o sem sentido. O ser é o próprio fundamento do sistema ou a totalidade de sentido da cultura e do mundo do homem do centro (DUSSEL, 1977, p.11).

A divisão entre o centro e a periferia é definida como linha abissal, que divide o centro da periferia e o ser e o não ser.

¹ Utiliza-se Abbagnano (2007, p.661) ao apresentar o significado da “Ontologia Clássica”, como sendo: que é a ciência do ser enquanto ser. Isso é expresso da seguinte forma por Aristóteles: "Se há algo de eterno, imóvel e separado, o conhecimento disso deve pertencer a uma ciência teórica, porém certamente não à física (que se ocupa das coisas em movimento), nem à matemática, mas sim a uma ciência que está antes de ambas. (...) Somente a ciência primeira tem por objeto as coisas separadas e imóveis. Embora todas as causas primeiras sejam eternas, essas coisas são eternas de modo especial porque são as causas daquilo a que do divino, temos acesso.

² Utiliza-se o Dicionário do Pensamento Marxista (2013, p.354) ao apresentar o significado de lumpen: Em O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte (1852), Marx refere-se ao lumpemproletariado, termo que traduz o alemão *lumpenproletariat*, como “o lixo de todas as classes”, “uma massa desintegrada”, que reunia “indivíduos arruinados e aventureiros egressos da burguesia, vagabundos, soldados desmobilizados, malfeitores recém-saídos da cadeia (...) batedores de carteira, rufiões, mendigos”, etc., nos quais Luís Bonaparte apoiou-se em sua luta pelo poder. Em um contexto semelhante, ao analisar a ascensão do fascismo, autores marxistas mais recentes também fizeram referências ocasionais ao lumpemproletariado.

1.2 A linha abissal: o ser e o não ser

A divisão entre centro e periferia também é denunciada por Boaventura de Sousa Santos³ (2007), que apresenta tal divisão como metrópole e colônia, e a existência de uma linha abissal separando as sociedades metropolitanas (centro) e as sociedades coloniais (periféricas). Tal representação da linha abissal, a partir das Epistemologias do Norte, define o que é válido, normal e ético da sociedade metropolitana, mas não se aplica aqueles que estão do outro lado da linha, o lado colonial.

O conceito da linha abissal divide a realidade social em dois universos distintos, o “deste lado da linha e o “do outro lado da linha”.

A divisão é tal qual que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistente significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro” (SANTOS, 2007, p. 71).

Conforme Santos (2019), o fato de a “linha” ser tão simples quanto invisível permite algumas totalidades baseadas nas sociedades metropolitanas, que são reproduzidas e até justificadas a partir da predominância do centro sobre a periferia ou da metrópole sobre a colônia.

Estar do outro lado da linha, do lado colonial, da linha abissal equivale a ser impedido pelo conhecimento dominante de representar o mundo como seu e nos seus próprios termos. Nisso reside o papel crucial das epistemologias do Norte de contribuir para a reprodução do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado (SANTOS, 2019, p. 25).

A linha abissal apresenta as exclusões abissais, ou seja, quem está do lado da metrópole é considerado ser, e aquele do lado colonial, o “não-ser”.

³ Professor Catedrático Jubilado da Faculdade de Economia de Coimbra e Distinguished Legal Scholar da Faculdade de Direito da Universidade de Wisconsin-Madison e Global Legal Scholar da Universidade de Warwick e Diretor Emérito do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, tem trabalhos publicados sobre globalização, sociologia do direito, democracia e direitos humanos e foi um dos grandes impulsionadores do Fórum Social Mundial e defensor de seu conceito em defesa das Epistemologias do Sul. (Santos, 2019).

No artigo *A bios no discurso do logos: pessoa/participante hígida em projetos de pesquisa no Brasil*, os autores Carlos Roberto da Silveira⁴ e Nilo Agostini⁵, escrevem sobre o significado de “não-ser” através da ontologia helenocêntrica:

Para Parmênides, ‘o ser-é, e o não-ser-não-é’. O ser-é, o *existente* ou o ser, que *pensa* (aquele que promove a nomeação e o enunciado e se submete às regras da significação e ordem) é também o que *fala* (aquilo que é nomeado, enunciado). O *não-ser* é o nada, pois não está vinculado ao pensar e ao falar, sendo, portanto, destituído de razão, ininteligível, cujos sons emitidos não passam de meros ruídos. Na visão de Dussel (1980, p. 12), o ser-é (*tò eón*) é o ‘fundamento do mundo, o horizonte que compreende a totalidade’, na qual ele vive através de seus controles. Esse ‘ser’ coincide com o mundo; é como a luz (*tò phôs*) que ilumina e não é vista pois não se vê o ser; vê-se o que ele ilumina. O ‘ser’ é o grego, o heleno dentro de um ‘espaço político’ central, que manda nos espaços físicos existenciais, religiosos, econômicos, culturais. Através de seu *logos*, esse justifica sua natureza superior, sua excelência de ser, podendo, assim, fazer uso do poder conferido pela lei (*nómos*) do mais forte. O não-ser não é nada, é o inferior, é o bárbaro diante da experiência dominante do sistema central (SILVEIRA; AGOSTINI, 2017, p. 540-541).

Esta prevalência do centro sobre a periferia que define o “ser” e o “não ser” é histórica. Dussel (1993) apresenta tal perspectiva histórica, a partir do processo de colonização da América Latina, que muitos autores denominaram como o descobrimento da América. Entretanto, o autor define como o “encobrimento do outro”; neste caso, portugueses e espanhóis encobriram os que já habitavam a América Latina pela força e pela espada. Tal encobrimento - cultural, religioso, social -, foi justificado pelos invasores, dominadores que argumentaram que o “outro” deveria ser incluído, concedendo aos conquistados a Razão Moderna, razão emancipatória que os tiraria das trevas, da barbárie, da selvageria, da imaturidade culpável, desenvolvendo-os em torno da única razão, a eurocêntrica.

1.3 A colonização pela conquista e suas consequências

Sobre a colonização ocorrida desde 1492 na América, Dussel (1993) considera a conquista uma relação prática pessoal, política e militar, pois após o reconhecimento dos

⁴ Pós-Doutor em Educação pela Universidade São Francisco, Itatiba-SP. Doutor em Filosofia pela PUC-SP. Mestre em Filosofia pela PUC – Campinas. Pós Graduado em Psicopedagogia pela Univás – MG. Líder do Grupo de Pesquisas sobre as Teorias Críticas Latino-Americanas.

⁵ Doutor em Teologia pela Universidade de Ciências Humanas de Strasbourg, França. Pesquisador de Ética, de Paulo Freire e Walter Benjamin.

territórios, passou-se para uma relação de controle, incluindo também os corpos e a espiritualidade, numa relação de dominação das pessoas, dos povos, dos índios a partir de uma práxis de dominação, que era imposta pelos desejos e pela cultura do colonizador.

A ‘conquista’ é um processo militar, prático, violento que inclui dialeticamente o Outro como o ‘si-mesmo’. O Outro, em sua ‘distinção’, é negado como Outro e é sujeitado, subsumido, alienado a se incorporar à Totalidade dominadora como coisa, como instrumento, como oprimido, como ‘encomendado’: como ‘assalariado’ (nas futuras fazendas), ou como africano escravo (nos engenhos de açúcar ou outros produtos tropicais). A subjetividade do ‘conquistador’, por seu lado, foi se constituindo, desdobrando lentamente na práxis (DUSSEL, 1993, p. 44).

No processo de colonização, os europeus exploraram as terras e os povos vitimados, impuseram sua cultura, religião, história, política e exterminaram os índios arredios, àqueles que não aceitavam tal dominação. Após as conquistas materiais, espirituais e humanas, após arrasarem as terras, partiram, e permaneceram todas as consequências da colonização, como apresenta Bartolomé de Las Casas⁶, em sua obra *Brevíssima relação de destruição das Índias* em 1542.

A guerra traz consigo estes males: o estrépito das armas, as acometidas invasões repentinas, impetuosas e furiosas; as violências e as graves perturbações, os escândalos, as mortes e as carnificinas; os estragos, as rapinas e os despojos, privar os pais de seus filhos e os filhos de seus pais, os cativeiros, o fato de tirar os reis e senhores naturais de seus estados e domínios, a devastação e a desolação de cidades, vilas e povoados inumeráveis. E todos estes males enchem os reinos, as regiões e aldeias de copioso pranto, de gemido, de tristes lamentos e de toda espécie de ltuosas calamidades (LAS CASAS, 1996, p. 84).

Os colonizadores justificam as invasões culturais e políticas como algo de grande utilidade e para o bem do povo colonizado, assim como, levar o *logos* da Modernidade para tais povos. A “Modernidade”, segundo Dussel (1977), se apresenta como a grande verdade e, então, como justificativa para a razão: a violência é justa, necessária e civilizadora. Ao pregar os dogmas da cristandade e da razão, a Europa se impôs como a única capaz da verdade, daí escravizou, vilipendiou e matou em nome deste *logos* cristão e da razão moderna.

⁶ “Bartolomé de Las Casas (1474-1566), nascido em Sevilha na Espanha, descobriu um fato até então desconhecido para a consciência européia em geral: o de dominação do homem latino-germânico sobre os índios, negros e indianos, dedicou parte da sua vida a denunciar a violência dos colonizadores diante dos povos oprimidos” (DUSSEL, 1980, p. 135).

Dussel (1977) considera este fato como sendo o “mito da Modernidade” e afirma este como uma grande invenção, pois foi utilizado como argumento para levar certo desenvolvimento a povos atrasados, neste caso, àqueles que não seguiam os padrões impostos pelos países dominantes do Norte, que transformou a vítima inocente em culpado e o vitimário culpado em inocente.

A justificativa para a invasão religiosa, cultural, social, política e econômica, passou pela ideia de desenvolver nos “conquistados” e “bestiais”, a verdade de que, os que lhe fazem, fazem-no para um bem maior, para o bem de todos. Dussel, sobre o “mito da Modernidade”, comenta:

De maneira que a dominação (guerra, violência) que é exercida sobre o Outro é, na realidade emancipação ‘utilidade’, bem do bárbaro que civiliza, que se desenvolve ou moderniza. Nisto consiste o ‘mito da Modernidade’, em vitimar o inocente (o Outro) declarando-o causa culpável de sua própria vitimação e atribuindo ao sujeito moderno plena inocência com respeito ao ato sacrificial (DUSSEL, 1977, p.76).

O Eurocentrismo deixou sérias consequências nos países colonizados, tais como os povos sem identidade histórica, sem cultura própria, a segregação social e o racismo, especialmente, em relação aos negros e aos índios que passaram a viver em regiões periféricas de municípios, estados, país ou do mundo, no caso da África ou da América Latina, consequências da colonização, aqui na América Latina, denominada Colonialidade.

1.4 Grupo modernidade/colonialidade

A partir da década de 1990 surgiu um movimento acadêmico com pensadores da América Latina que passaram a analisar a cultura e a língua dentre outros aspectos, considerando a colonização. Tais estudos contribuíram e ainda contribuem para o desenvolvimento das Teorias Críticas Latino-Americanas.

Conforme Ballestrin (2013), um grupo de intelectuais latino-americanos e americanistas fundaram nos Estados Unidos da América, o grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, inspirado no Grupo Sul-Asiático de Estudos Subalternos. A declaração de fundação do grupo latino-americano foi publicada em 1993, sendo que em 1998, o documento foi traduzido como “Manifesto Inaugural do Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos”, que inseriu a

América Latina no debate pós-colonial. Este grupo viria a desagregar por divergência teóricas, no mesmo ano de 1998.

Entende-se como “pós-colonial” os efeitos ou consequências políticas, culturais, artísticas, religiosas e epistemológicas que foram deixados pelo colonialismo nos países colonizados.

Por outro lado, outro grupo, intitulado Modernidade/Colonialidade foi se formando a partir de diversos congressos e seminários. Ainda no ano de 1998, o Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO) apoiou a Universidade Central da Venezuela na organização do Congresso Mundial de Sociologia, no Simpósio Alternativas ao Eurocentrismo e ao Colonialismo no Pensamento Social Latino-Americano Contemporâneo, que teve a participação de Aníbal Quijano, Enrique Dussel e Walter Mignolo, além de outros pensadores das Teorias Críticas Latino-Americanas. Deste evento surgiu o livro: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*.

Conforme Ballestrin (2013), a partir de congressos como esse, que pensadores do Grupo Modernidade/Colonialidade se reuniram para discutir as heranças coloniais da América Latina, com diversos encontros a partir de 1999, incorporando outros pensadores, dentre eles, Catherine Walsh e Boaventura de Sousa Santos.

É importante destacar que alguns desses pesquisadores já desenvolviam suas teorias desde a década de 1970, como é o caso de Enrique Dussel e a sua Filosofia da Libertação. Logo, o grupo acabou sendo influenciado por teorias fundantes e por outras desenvolvidas a partir desses teóricos, o que implicou na criação das Teorias Críticas Latino-Americanas, que discorrem sobre um outro paradigma: o da vida “concreta”, o dos povos colonizados, e, ainda hoje, pelos paradigmas do ser, do saber e do poder.

1.5 Colonialidade

Colonialidade é um termo que foi introduzido por Anibal Quijano⁷, no início da década de 1990, e que produziu um novo sentido ao termo Colonialismo, diferente àquele que foi

⁷ Aníbal Quijano (1930-2018), sociólogo peruano, Mestre pela Universidad de Chile e Doutor pela Universidad Nacional Mayor San Marcos, Perú. Autor do texto: *América Latina y la Colonialidad del Poder*, na Universidade Ricardo Palma, no Perú e do texto *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Perspectivas Latino Americanas. CLACSO,2000.

apresentado durante a Guerra Fria, nas lutas pela libertação da África e da Ásia, como processo de “descolonização” e pode ser definido como as consequências da colonização dos povos latino-americanos.

Para Quijano (2005), Colonialismo diz respeito a uma relação de dominação direta, sendo esta dominação política, social e cultural pelos europeus sobre os povos conquistados de todos os continentes. Já Colonialidade é o entendimento de que o término das administrações coloniais e a emergência dos Estados-Nação, não significaram o fim da administração colonial, que permaneceu por meio do que o autor denomina Colonialidade, sendo compreendida a partir de três dimensões: a do poder, a do saber e a do ser.

A colonialidade do poder é um conceito desenvolvido por Quijano (2009), em que as relações de dominação não se encerram com o fim do colonialismo, especialmente, nas áreas econômica e política, permanecendo as relações de dominação a partir dos modelos ainda vigentes.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2009, p.73).

O termo colonialidade do poder é muito utilizado pelo Grupo Modernidade/Colonialidade e reforça a distinção entre Colonialismo e Colonialidade, pois, as relações de poder dos países dominantes permanecem a partir das culturas coloniais ainda amplamente presentes nas antigas colônias e a partir das estruturas do sistema capitalista/moderno, que é exemplificado a seguir:

A expressão ‘colonialidade do poder’ designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da ‘colonialidade global’ imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial (GROSFOGUEL, 2008, p. 126).

Para Walter Mignolo⁸ (2017), houve a formação de uma espécie de “Matriz Colonial de Poder” pelos países do Norte, que foi descrita por Quijano (2005) como quatro domínios: controle da economia, da autoridade, do gênero, da sexualidade e do conhecimento, sustentados pelo fundamento racial e patriarcal do conhecimento. Mignolo, afirma que a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade, pois a colonialidade é constitutiva da modernidade - não há modernidade sem colonialidade, por este motivo, “modernidades globais” implicam em “colonialidades globais”.

Para Quijano (2009), raça, gênero e trabalho são as três principais formas de classificação que ordenam as relações de exploração, de dominação e de conflito. A colonialidade do poder traz à tona a leitura de raça como organizador do padrão, leitura esta inexistente antes na América, pois chegou com o homem branco, heterossexual, patriarcal, cristão, militar, capitalista e europeu. A partir disto e da reprodução de um padrão hierárquico, conforme mencionado anteriormente, estabeleceu-se quem era o ser, o não-ser e qual subserviência deveria ser mantida.

A respeito da colonialidade do saber, tema recorrente no Grupo Modernidade/Colonialidade, Mignolo (2017) apresenta a diferença colonial e geopolítica do conhecimento que considera e trata conhecimentos como válidos, aqueles produzidos pelos países do Norte, e desconsidera os que são produzidos pelos países do Sul, dentre eles, os produzidos pelos países da América Latina, considerados apenas como “pensamentos”, visto que as “teorias” são prerrogativas das produções acadêmicas do Norte, sofrendo uma espécie de racismo epistêmico.

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (QUIJANO, 2005, p.9).

⁸ Walter Mignolo é Doutor em Literatura, Semiótica e Teoria Literária e Licenciado em Filosofia e Literatura Latino-Americana e Argentina. Atualmente é professor de literatura na Universidade de Duke, nos Estados Unidos, é conhecido como uma das figuras centrais do pensamento decolonial latino-americano e como membro fundador do Grupo Modernidade/Colonialidade.

Esta “Matriz Colonial do Poder” está presente em diversos aspectos do cotidiano e sustenta a lógica da colonialidade do ser, do saber e do poder. A análise pela colonialidade, a partir de um pensamento descolonial, é uma forma de compreender como esta matriz funciona e propor um outro olhar: opções descoloniais que proporcionem outros modelos de economia, abertura para novas relações sobre gênero e sexualidade e, em especial, de conhecimentos, a partir da possibilidade da consideração sobre outras epistemologias.

1.6 Decolonialidade

Nos escritos produzidos pelos pensadores do Grupo Modernidade/Colonialidade, traduzidos para a língua portuguesa, os termos decolonial e descolonial se apresentam como sinônimos, porém, não há consenso sobre o termo. De certa forma, conforme Walsh, Oliveira e Candau (2018), decolonial estaria em contraposição à “colonialidade”, enquanto descolonial estaria em contraposição ao “colonialismo”.

Para fins metodológicos e também teóricos, é importante ressaltar que nesta dissertação, utiliza-se o termo decolonialidade como contraposição à colonialidade e em complemento ao termo descolonialidade, que estará presente em algumas citações.

Diante da perspectiva histórica colonial e da necessidade de um processo decolonial, faz-se necessário uma abertura para outras formas de viver, de ser e, em especial, por meio de outras epistemologias, reconhecer que a colonialidade interfere no conhecimento do mundo local e regional, das “periferias”, e que a decolonialidade é um movimento contrário a essa colonialidade tão fortemente, presente.

Na ótica de Mignolo (2017), há alguns nós históricos-estruturais que necessitam ser desatados para que possíveis libertações possam ocorrer: (um) formação racial global; (dois) formação particular da classe global (escravidão - assalariado – empreendedor); (três) divisão internacional do trabalho (centro -periferia); (quatro) hierarquia de gênero, espiritual/religiosa, epistêmica e linguística. O autor ainda apresenta uma proposta de cosmopolitismo decolonial, com aceitação da pluralidade em uma ordem global pluriversal e não universal, com a aceitação de todas as opções rivais.

Muito precisa ser feito, mas a crescente sociedade política global indica que as opções descoloniais aumentarão exponencialmente, e assim contribuirão para remapear o fim da estrada para qual a civilização ocidental e a matriz colonial do poder nos levaram. Mais uma vez, a meta das opções descoloniais não é dominar, mas esclarecer, ao pensar e agir, que os futuros globais não poderão ser pensados como um futuro global em que uma única opção é disponível; afinal, quando apenas uma opção é disponível, ‘opção’ perde inteiramente o seu sentido (MIGNOLO, 2017, p. 14).

A contribuição de Mignolo (2017) estabelece cinco projetos que serão decisivos para o futuro global nas próximas décadas: (um) a reocidentalização, (dois) a reorientação da esquerda, (três) a desocidentalização, (quatro) a descolonialidade ou opção descolonial e (cinco) a espiritualidade ou opção espiritual. Também considera que tais projetos estarão em relações conflitantes, alguns incompatíveis, mas entende que não poderá mais haver um vencedor que faça com que uma verdade seja imposta a outros povos a partir da violência.

Considerando os cinco projetos, cabe frisar que a descolonialidade ou opção descolonial, não pretende apresentar-se como única opção, e sim, como uma das opções possíveis a partir de um “Giro Decolonial”, que é um termo inicialmente utilizado e definido por Nelson Maldonado-Torres (2007), que significa um movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da Modernidade, uma prática de descolonialidade para a relação com o outro, com o diferente, com o considerado ainda não-ser, com o periférico, transformando-se em respeito e também em aprendizado, a partir de um modelo outro, de uma cultura diferente que possa somar culturas e conhecimentos ao modelo existente.

1.7 A colonialidade na educação de profissional no Brasil

Entende-se que a educação no Brasil possui características eurocêntricas e norte-americana, fruto de uma história de dominação desde o período colonial até a atualidade, porém, mesmo tendo tido a “independência colonial”, as consequências desse período permanecem em nosso meio, ou seja, a colonialidade.

[...] um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos e nações, refere-se a forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do

mercado capitalista mundial e da ideia de raça (MALDONADO -TORRES⁹, 2007, p. 131).

Considerando o encobrimento da identidade histórica dos países e dos povos da América Latina, África e outros que tiveram a imposição do modelo europeu, dentre eles o Brasil, tal encobrimento apresenta consequências significativas, especificamente na área da Educação, quanto ao processo de ensino e aprendizagem em que o modelo atual considera o aluno como um ser vazio, que não possui nenhum tipo de conhecimento, e necessita aprender a partir exclusivamente do método científico e eurocêntrico. Santos (2019) e Dussel (1993) recorrem a Paulo Freire, quando utilizam o termo “educação bancária”, como sendo aquela que restringe o diálogo e limita o aluno à passividade.

Dussel apresenta uma perspectiva de que não necessitamos seguir o modelo europeu, que está impregnado em nossas vidas devido à colonialidade, mas sim, criar, recriar nosso próprio modelo na cultura, na educação, na nossa própria autonomia e, corroborando com as obras de Paulo Freire, afirma que é na cultura popular que está a chave para a libertação:

A cultura popular é a que conserva melhor nosso mundo, e de onde surgirão as alternativas novas da cultura mundial futura, que não será uma mera repetição das estruturas de cultura do centro. A exterioridade da cultura popular é a melhor garantia e o núcleo mais incontaminado do homem novo. Seus Valores, hoje desprezados e até não reconhecidos pelo próprio povo, devem ser estudados cuidadosamente, devem ser incrementados desde uma nova pedagogia dos oprimidos para que desenvolva suas possibilidades. É na cultura popular, mesmo tradicional, que a revolução cultural encontrará seu conteúdo mais autêntico (DUSSEL, 1977, p. 97).

Santos (2019) cita os conceitos de Paulo Freire em relação à educação popular a partir da Teologia da Libertação, transformando a educação num processo de conscientização por meio da aquisição de conhecimentos relevantes para identificar e criticar situações de vida concreta, considerando o diálogo e os conhecimentos prévios como instrumentos desta educação.

Este conhecimento prévio, definido por Santos (2019) como “popular” ou “artesanal”, é aquele transmitido de geração para geração. Conhecimentos regionais, considerados informais, mas que fazem parte da constituição dos sujeitos. Os alunos, em especial, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), possuem conhecimentos, possuem uma determinada

⁹ Nelson Maldonado Torres é professor associado do Departamento de Estudos Latinos e Caribenhos e do Programa de Literatura Comparada da *Rutgers University, New Jersey*, autor de diversos artigos e livros sobre colonialidade.

“leitura” do mundo. Entende-se que é importante considerar tais conhecimentos para que a Educação estabeleça relações entre os conhecimentos populares e o conhecimento científico. Dussel, em *Filosofia da Libertação da América Latina*, apresenta seu projeto e práxis para a libertação pedagógica:

O projeto de dominação pedagógica aniquila a cultura das nações e classes oprimidas. Ao contrário, o projeto de libertação, que se opõe a posição bancária do educando, como diria Paulo Freire, afirma que o povo tem exterioridade, de valores próprios. O projeto pedagógico de libertação não é formulado pelos mestres, já está na consciência do povo (DUSSEL, 1977, p.101).

Dussel (1977) apresenta uma crítica em relação à educação dominadora, que é agressiva, patriarcal e autoritária, definindo-a como um filicídio, contrária à educação libertadora, que é o desenvolvimento de forças inovadoras nas crianças, nos jovens, no “outro”.

Paulo Freire (1967)¹⁰, descreve o homem como um ser inacabado e que necessita desenvolver suas relações com a liberdade e com a compreensão da realidade. Segundo o autor, esse contato com a realidade ocorre através dos atos de criação, de recriação e de decisão. Ao trabalhar com jovens e adultos, é necessário compreender que eles já possuem algum conhecimento prévio, uma leitura do mundo, mesmo que ainda ingênua, e estes conhecimentos e leituras de mundo devem ser explorados, considerados pelos docentes e não devem ser desprezadas. Quanto ao aluno, este não deve ser encarado como um ser inanimado, sem luz, vazio. Em outras palavras, precisamos compreender que todos os alunos possuem uma história, conhecimentos de vida valiosos e que necessitam ser resgatados, valorizados e que os levam a pensar de forma crítica, transformando a consciência ingênua em consciência crítica.

Paulo Freire apresenta em *Educação como prática da liberdade* como deve ser esse processo para uma Educação Libertadora:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos do seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado a perdição do seu próprio eu, submetido a prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo

¹⁰ Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), graduado em Direito em 1.946, iniciou sua carreira na Educação no ano seguinte como Diretor de Educação e Cultura do SESI, em 1960 participou do Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP), em 1.962 assume a direção da Extensão da Universidade de Pernambuco e, em 1964, assumiu a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação, com o golpe militar do mesmo ano foi preso e exilado, retornando em 1.979, ocupando diversos cargos em instituições de ensino, tendo seu trabalho reconhecido mundialmente, autor de diversas publicações, destacando-se: “Pedagogia do Oprimido” e “Educação como prática de Liberdade”.

constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. A análise crítica de seus achados. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão, que o identificasse com métodos e processos científicos (FREIRE, 1967, p. 90).

A partir da perspectiva histórica colonial e da necessidade de um processo decolonial, diante de uma sociedade erótica, faz-se necessário uma abertura para novas “ecologias dos saberes”, junto ao processo pedagógico, reconhecendo que a colonialidade interfere no conhecimento do mundo local, do regional e das “periferias”, e que a decolonialidade deve afrontar e avançar contra a educação colonizadora, em prol de uma educação libertadora.

Quando se cita uma sociedade erótica, parece estranho ou até alheio à realidade e, por esse motivo, deve-se explicar melhor. A erótica descreve a relação homem-mulher, muito presente no cotidiano, sempre por meio da imposição do homem sobre a mulher, pela via do machismo. Pode-se exemplificar a partir do sobrenome adotado pela mulher que incorpora o sobrenome do marido após o matrimônio, como expressão de que a partir daquele momento passa a ser da propriedade do marido, uma cultura do estupro, pela aceitação social que o homem é superior à mulher. A questão é que a mulher passa a ser desejada como um objeto e tal situação foi e é transmitida de geração em geração.

A libertação erótica é um enorme desafio para a sociedade atual, em especial, de libertação do patriarcalismo, pois se trata de uma questão histórica da América Latina colonizada. A libertação da mulher nesse processo erótico e pedagógico, assim como a dos filhos frente à dominação silenciosa da cultura colonizadora, deve ocorrer para que a recuperação da sua dignidade, do sentido à vida enquanto ser distinto, enquanto alteridade¹¹.

No entanto, a libertação erótica e pedagógica se apresenta como um desafio, pois a colonialidade se encontra presente nos ambientes escolares e a relação de dominação da sociedade erótica, de superioridade entre professor e aluno, sendo o professor como aquele que possui o conhecimento, e o aluno, aquele que necessita ser dominado para desenvolver seus conhecimentos e habilidades.

Segundo Dussel (1977), isso é possível se projetos de vidas, de libertação ocorram a partir da cultura popular: “A cultura popular é a que conserva melhor o nosso mundo, e de onde surgirão as alternativas novas da cultura mundial futura, que não será uma mera repetição das estruturas da cultura do centro” (DUSSEL 1977, p.97). Para tanto, Dussel (1977), apresenta os

¹¹ Alteridade é um conceito que Enrique Dussel traduz de Emanuel Levinas para o contexto latino-americano. Partindo de uma tradição hermenêutica, que interpreta a Alteridade como uma leitura do mundo e do ser humano, Dussel apresenta como relação face a face, como enfoque da Pedagógica.

conceitos de “exterioridade” e “analética”, definindo exterioridade como liberdade, o “outro livre”, uma liberdade não somente no sentido de escolher dentre algumas opções, mas sim, de considerar a liberdade em relação aos padrões definidos e seguidos pela lógica da colonialidade.

Todo homem, cada homem, enquanto é outro é livre, e enquanto é parte ou ente de um sistema é funcional, profissional ou membro de uma certa estrutura, mas não é outro. É-se outro na medida em que se é exterior à totalidade, e neste mesmo sentido se é rosto (pessoa) humano interpelante. Sem exterioridade não há liberdade nem pessoa. Somente na incondicionalidade da conduta do outro descobre-se o fato da liberdade, do livre arbítrio (DUSSEL, 1977, p.51).

Já o conceito de analética é definido a partir daquilo que parte do “outro”, que permite a passagem ao crescimento da totalidade a partir do “outro”. Para Dussel (1986, p. 196): “Trata-se agora de um método que parte do Outro livre, [...]; que parte, então, de sua palavra, de revelação do Outro. O método dialético é a expansão dominadora da totalidade desde si. O método analético é a passagem ao crescimento da totalidade desde o Outro”.

Essa pedagogia libertadora pressupõe trabalhar a decolonialidade do ser, do saber e do poder, rompendo o projeto de dominação e alienação do “Outro”, em que se enquadram a mulher, o filho, os alunos habitantes da periferia, o não-ser.

Para iniciar essa pedagogia decolonial e libertadora, é imprescindível que os professores escutem os alunos, reconheçam os seus conhecimentos e a partir da analética, ou seja, dentro do diálogo com o “Outro”, a educação se transforme, propiciando à juventude a criação de forças inovadoras, em busca da construção conjunta de conceitos, desenvolvimento de habilidades. Segundo Santos (1996), para que isso ocorra, deve ser colocada em prática uma pedagogia antagonista, de conflito com os padrões atuais: deve ser uma educação para o inconformismo:

A educação para o inconformismo tem de ser ela própria inconformista. A aprendizagem da conflitualidade dos conhecimentos tem de ser ela própria conflitual. Por isso, a sala de aula tem de se transformar ela própria em campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual há que optar. Optam os alunos tanto quanto os professores e as opções de uns e outros não tem de coincidir nem são irreversíveis. As opções não assentam exclusivamente em ideias, já que ideias deixaram de ser desestabilizadoras no nosso tempo. Assentam igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis (SANTOS, 1996, p. 528).

Catherine Walsh¹², também integrante do grupo Modernidade/Colonialidade estuda as relações entre decolonialidade e a pedagogia e, apresenta a perspectiva de que o processo de decolonialidade deve partir de uma dessujeição do poder/saber, racial e epistêmico. A autora considera que a partir das referências dos movimentos sociais indígenas e afro-equatorianos, que a decolonialidade implica em construir e considerar outros modos de viver, de poder e saber, ou seja, uma luta constante contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. Tais ideias pretendem se constituir como uma alternativa frente ao racismo epistêmico e a colonialidade do ser, do saber e do poder e, entende que uma pedagogia decolonial poderia aprofundar os estudos sobre interculturalidade.

Ao problema da ciência em si, isto é, a maneira através da qual a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto Modernidade/Colonialidade, contribui de forma vital ao estabelecimento e manutenção da ordem hierárquica racial, histórica e atual, na qual os brancos europeus permanecem superiores (WALSH, 2007, p. 9).

Para Walsh (2007), a interculturalidade pode ser definida: (um) uma troca permanente entre culturas com base no respeito, legitimidade e igualdade; (dois) intercâmbio construído entre pessoas, saberes e práticas culturalmente diferentes; (três) espaço de negociação e de tradução onde temas como desigualdades sociais, políticas ou econômicas são reconhecidas e confrontadas; (quatro) uma “tarefa” social e política que parte de ações sociais concretas e conscientes em busca de responsabilidade e solidariedade. E complementa, afirmando que as políticas públicas educacionais na América Latina, incluindo o Brasil, utilizam o termo interculturalidade, porém, permanecem dentro de um padrão eurocêntrico e colonial e, propõe uma interculturalidade crítica como forma de pedagogia decolonial:

A interculturalidade crítica[...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas a globalização neoliberal, e que lutam tanto pela transformação social, como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada nesta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si [...] é um projeto de existência, de vida (WALSH, 2007, p. 8).

¹² Catherine Walsh é licenciada em Sociologia, Mestre em Educação Bilíngue, Doutora em Linguística e PhD em Educação, Sociolinguística e Psicologia Cognoscitiva pela University of Massachusetts, Boston, EUA. É professora associada da Universidad Andina Simón Bolívar de Quito, Equador onde coordenado o Doutorado em Estudios Culturales Latinoamericanos, importante ressaltar que também trabalhou muitos anos como assessora de Paulo Freire.

A proposta da autora, assim como dos demais autores citados até o momento, é de romper com a colonialidade, visando alternativas, opções decoloniais que fortaleçam as culturas e também a Educação, propondo outras pedagogias, que considerem o modelo atual, mas também outras opções. E, diante do atual sistema educacional, pode-se considerar que se trata de uma “pedagogia do conflito” (Santos, 1996).

Uma “pedagogia do conflito” contraria a ideia de que só existe um conhecimento válido, procura respeitar os conhecimentos da vida, conhecimentos populares ou “artesanais” que constituíram sujeitos, suas culturas, antes de adentrarem a sala de aula.

Além desse conflito acerca do conhecimento, deve ser repensada a matriz epistemológica, sob a qual atualmente se trabalha o conhecimento como regulação, ou seja, a que considera ignorante a pessoa que não possui determinado conhecimento, e que, quando adquire tal epistemologia, passa do caos para a ordem, dentro do modelo hegemônico atual. A pedagogia do conflito propõe o conhecimento como emancipação, a trajetória entre um ponto de ignorância, denominado colonialismo, para um ponto de conhecimento denominado solidariedade.

Outro aspecto a ser considerado é a apresentação de um projeto pedagógico multicultural que não esteja centrado na cultura eurocêntrica, que tenha presente uma perspectiva cosmopolita de “desnortear”, no sentido de apresentar outros projetos, de “Sulear”, como dizia Paulo Freire (1992), e que não seja somente baseado nos países do Norte.

A ideia do conflito deve servir, também, para desestabilizar, repensar os modelos epistemológicos dominantes e para que proporcione um olhar outro, que seja capaz de desenvolver em docentes e discentes a capacidade de inconformismo, de indignação, de abertura a outros saberes que se fazem fundamentais para a transformação do sistema educacional, ao menos nas micro relações, e que ajude a todos a compreenderem o mundo de uma forma mais plural e diversa.

Neste capítulo, sem qualquer intuito de esgotar o tema exposto e nem considerar os escritos como totalidade do pensamento, fez-se referência a perspectiva histórica da colonização da América Latina e do Brasil e suas consequências, que se denomina Colonialidade. Utilizou-se as referências das teorias de Enrique Dussel e de outros pensadores do Grupo Modernidade/Colonialidade, com destaque para Anibal Quijano e Walter Mignolo. A partir da definição do termo Colonialidade passou-se a apresentar as implicações e as influências na educação no Brasil, especialmente, a Educação de Jovens e Adultos, que é objeto desse estudo, conforme delimitação do tema.

Ao considerar-se as fundamentações expostas, estuda-se a seguir a Educação Profissional de Jovens e Adultos e os conhecimentos “Outros”, considerados não científicos, definidos por Santos (2019), como conhecimentos populares ou artesanais e a utilização destes na Educação Profissional de Jovens e Adultos.

2 OS CONHECIMENTOS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Neste capítulo pretende-se desenvolver a questão da epistemologia advinda dos conhecimentos do senso comum, dos conhecimentos populares ou artesanais e dos conhecimentos científicos. Assim sendo, tais epistemologias são formas de conhecimento que devem ser valorizadas, em especial na Educação Profissional de Jovens e Adultos, observando maior diversidade e pluralidade, e que considere os conhecimentos prévios dos alunos, ainda que estes sejam populares ou artesanais.

Pode-se afirmar que um conjunto de conhecimentos desenvolvidos e acumulados tornam possível a vida e a continuidade da espécie humana. Esses conhecimentos, que também podem ser denominados saberes, iniciam sua “produção” nas relações dos seres humanos com a natureza e sendo transmitidos entre diferentes gerações.

Para Severino (2009), o conhecimento é obtido a partir da construção e não apenas da sua representação, contrariando a filosofia ocidental, com o conhecimento não frutificando a partir da representação, da contemplação ou da abstração a partir de dados empíricos. O autor contesta o desenvolvimento das Ciências, em especial, da Matemática, como um conhecimento que se apresenta como o único saber verdadeiro, como também as teorias científicas que se originaram a partir da Matemática, dando maior importância ao caráter lógico-formal e suas conclusões finais e que passaram a descrever nossa visão de mundo, que são fruto de um grande processo de construção, participação e intervenção do sujeito.

A ciência se constitui, então, não apenas com utilização criteriosa e sistemática de métodos e técnicas operacionais, adequadas a abordagem e ao tratamento dos fenômenos. Ela depende fundamentalmente, de um paradigma epistemológico, ou seja, de um modo como se concebe a relação sujeito/objeto (SEVERINO, 2009, p. 122).

Severino (2009) complementa que o conhecimento científico é um processo de construção, mas não da construção de produtos que seja possível acumular, vender ou distribuir, e sim, uma construção histórica realizada por um sujeito coletivo, a partir de práticas que podem ser definidas como processo e produto da atividade humana, da história e das ações.

A prática humana se dá, no entanto, mediante um processo complexo, constituindo-se por múltiplos aspectos e incorporando especificidades que a distinguem das ações de outros seres e de outras esferas do ser. Por isso, ela

se torna eminentemente práxis, entendida esta como aquela prática, mediante a qual, ao intervir na natureza, na sociedade e na cultura, o homem transforma a si mesmo, vai se construindo. Desse modo, a práxis não deve ser vista como uma atividade puramente técnica, contraposta a teoria, mas sim como determinação da existência humana, como elaboração da realidade (SEVERINO, 2009, p.124).

Os conhecimentos, em muitos momentos, foram utilizados apenas para a sobrevivência e, posteriormente, para questões de convivência, tais como questões morais ou éticas e para questões do cotidiano, tais como os conhecimentos práticos. Esse processo de experimentação constante, por meio de tentativa e erro, propiciou a sobrevivência diante dos desafios da natureza.

Tais conhecimentos foram, posteriormente, denominados matemáticos ou científicos, e transmitidos como cultura, como técnicas, com suas origens primevas se perdendo ao longo do tempo. Os contrastes das diferentes formas da lua, do tamanho das árvores e dos animais e o desenvolvimento de instrumentos para sobrevivência, podem significar a origem da Matemática como ciência, “[...] gradualmente deve ter surgido da massa de experiências caóticas, a percepção de que há analogias e dessa percepção de semelhança entre números e formas nasceram a ciência e a matemática[...]” (BOYER; MERZBACH, 2014, p. 24).

Os conhecimentos práticos se acumularam e se estabeleceram como uma “sabedoria”, um conjunto de conhecimentos com origem a partir do relacionamento do ser humano com a natureza, e estas as relações, segundo Devlin (2006), despertaram a arte de contar e criar símbolos e utilizá-los posteriormente.

2.1 Conhecimentos científicos

A descoberta de conhecimentos auxiliares à sobrevivência para a confecção de instrumentos e das habilidades correspondentes, foram denominados pelos gregos como *techné*, sabedoria que passou a ser um conjunto de conhecimentos práticos acumulados que antecedeu a *techné* grega e o conhecimento científico.

Já no período denominado como Modernidade, os conhecimentos científicos e os populares se originam de uma mesma base. A experiência foi definida pela relação de causa e efeito, porém, as reflexões em busca de algo novo, a partir da formulação de hipóteses a serem

demonstradas, distanciou os conhecimentos científicos dos conhecimentos populares, tomando como referência a lógica aristotélica:

[...] quando desejamos estabelecer uma proposição sobre um sujeito como um todo, temos que examinar (em primeiro lugar) os sujeitos dos quais o predicado que procuramos estabelecer é realmente afirmado e (em segundo lugar) os consequentes do sujeito cujo predicado se requer que estabeleçamos, pois se houver alguma coisa que seja comum a ambas as classes, o predicado terá que se aplicar ao sujeito[...] (ARISTÓTELES, 2005, p. 171).

Conforme exposto, o ponto de partida do conhecimento científico é a experiência e aquilo que pode ser comprovado a partir dela, experiências, na grande maioria das vezes, “laboratoriais”, que desconsideram a experiência humana. Este modelo de conhecimento científico, com base em experimentos e análises matemáticas, possui características de mensuração das coisas e quantificação. Este tipo de conhecimento, denominado científico, apresenta-se como único válido pela sociedade, como o responsável pelas conquistas na área de Exatas, avançando sobre a área de Humanas a partir das análises qualitativas, a partir de narrativas, entrevistas ou memórias, que sob um determinado método tem como único objetivo a comprovação de suas teorias.

Considera-se que o conhecimento científico já foi, em determinado momento, um conhecimento popular ou artesanal, e que está muito atrelado ao modelo de produção tido como válido pelos países do Norte, que Santos (2019), define como “epistemologias do Norte”. O autor apresenta a necessidade de considerarmos “epistemologias Outras”, considerarmos as “epistemologias do Sul”, ou seja, considerarmos os conhecimentos e teorias produzidos a partir dos países do Sul, que apesar de colonizados pelo Norte, permanecem com seus conhecimentos populares ou artesanais.

O termo epistemologia pode ser definido como estudos e conclusões de diferentes métodos do saber científico ou das teorias e práticas em geral, sempre avaliadas em sua validade e evolução. Desse modo, Santos (2019), propõe que as epistemologias do Sul confrontem as epistemologias dominantes, na definição do que é conhecimento válido ou não.

Neste sentido, as epistemologias do Sul desafiam as epistemologias dominantes em dois níveis diferentes. Por um lado, considera crucial a tarefa de identificar e discutir a validade de conhecimentos, e de modos de saber não reconhecidos como tal pelas epistemologias dominantes. Concentram-se em conhecimentos ‘inexistentes’, assim considerados pelo fato de não serem produzidos de acordo com as metodologias aceitáveis, ou mesmo inteligíveis, ou porque são produzidos por sujeitos ‘ausentes’, sujeitos concebidos como incapazes de produzir conhecimento válido, devido a sua impregnação ou mesmo a condição não plenamente humana (SANTOS, 2019, p.19).

Ao considerar outros conhecimentos, as epistemologias do Sul procuram resgatá-los, transformando os sujeitos inexistentes em sujeitos existentes, bem como seus conhecimentos para que também se tornem existentes. Estes conhecimentos são intrínsecos a determinadas práticas sociais, que, na maioria dos casos, surgem e são transmitidos de forma artesanal, sem um determinado autor, denominados, muitas vezes, apenas como saberes. Porém, segundo Santos (2019), devem ser entendidos como sinônimos, com diferenças sutis que se manifestam apenas no uso de determinada língua.

As epistemologias do Norte possuem características singulares em relação ao conhecimento e autoria, muitas vezes, individual, que implica em fatores como originalidade, autonomia e criatividade e a predominância da escrita, e por este motivo é definido como rigorosa e monumental.

O conhecimento científico é um conhecimento escrito e divulgado pela escrita, sendo essa condição indispensável para que seja considerado rigoroso e fundamental. É rigoroso porque fornece uma versão única, a versão escrita presente do texto, e redigida numa dada língua que lhe fixa a matriz, é monumental porque tal como monumentos, a escrita permanece e, por essa razão, distancia-se das práticas diárias (SANTOS, 2019, p. 90).

Dussel também critica a concepção do conhecimento científico como o único válido e verdadeiro, pois considera que o cientificismo é uma ideologia que teve sua força aplicada à conquista e imposição da razão sobre a periferia, e afirma que os próprios princípios da ciência têm evidências culturais.

O cientista, por sua parte, não se julga ingênuo porque pode descobrir o que o homem da rua não conhece. Mas o cientista do centro, como veremos mais adiante, esquece que os próprios princípios de sua ciência, tem evidência cultural (são então cientificamente indemonstráveis), e que todo seu esforço serve o projeto não-científico e cultural histórico do sistema onde vive. O cientificismo, ideologia corrente do centro, é uma sutil ideologia que, embora menos ingênua do que a cotidianidade do homem da rua, tem maior periculosidade, visto que fornece os instrumentos necessários para que o poder do centro se exerça sobre a periferia. Seja como for, no devido momento será necessário questionar a ingenuidade (com relação ao sistema da totalidade) dos cientistas e descobrir uma crítica mais crítica (com relação a cotidianidade do homem da rua) do que a científica (DUSSEL, 1977, p. 39).

O autor - ao mencionar o conhecimento do “homem da rua”, e que o conhecimento científico, encarado como totalitário, tem evidências culturais -, apresenta a possibilidade de

refutar a ideia de que apenas o conhecimento científico é o único válido, abrindo a possibilidade para conhecimentos “outros”.

2.2 Conhecimentos populares ou artesanais e a ecologia dos saberes

Segundo Santos (2019), os conhecimentos orais são mais comuns do que os conhecimentos escritos, porém não possuem muito prestígio pelo fato dos critérios dominantes, para atribuir tal prestígio, são estabelecidos em contextos que o conhecimento escrito prevalece.

A proposta de considerar outros conhecimentos não é de sobreposição em relação ao conhecimento científico, e sim, de agregar a estes os conhecimentos populares ou artesanais, promovendo uma “ecologia de saberes”. Estes conhecimentos, tratados como não científicos, denominados “populares ou artesanais”, acabam desconsiderados e desvalorizados pela maioria das sociedades, que têm como modelo epistêmico aquele que é considerado como o único válido, ou seja, o científico.

Na ótica de Santos (2019), os conhecimentos populares ou artesanais são saberes práticos, empíricos, vernáculos, populares, que, apesar de muito diferentes entre si, possuem uma característica comum: não foram produzidos de forma separada, enquanto prática de conhecimento, desligados de outras práticas sociais: foram produzidos em conjunto, de forma comunitária, muitas vezes oralmente, sem autoria determinada; são conhecimentos coletivos, que passaram de geração em geração.

Pela ecologia dos saberes, propõe-se, a partir da sociologia das ausências, que não existam totalidades, nem de ignorância nem de conhecimento, considerando o conhecimento como algo emancipador, que vai de um ponto de ignorância chamado colonialismo a um ponto de conhecimento chamado solidariedade. Na definição de Santos (2018, p. 223):

“A ecologia dos saberes se opõe a lógica da monocultura do conhecimento e do rigor científico, e identifica outros saberes e critérios de rigor e validade que opera de forma crível em práticas sociais que a razão metonímica¹³ declara não existentes”.

A “sociologia das ausências”, termo cunhado por Santos (2008, p. 102), tem por objetivo “transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças”. Pretende demonstrar que algo que não existe é produzido como não existente, e

¹³ Utiliza-se Abbagnano (2007, p.667) que define como transferência de significado. Aristóteles diz: “A M. consiste em dar a uma coisa um nome que pertence a outra coisa: transferência que pode realizar-se do gênero para a espécie, da espécie para o gênero, de uma espécie para outra ou com base numa analogia”.

segundo o autor, há uma produção de não existência toda vez que uma entidade é desqualificada e se torna invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível. A sociologia das ausências trabalha a partir de cinco lógicas: a monocultura do saber, do tempo, da classificação social, da escala dominante (universal e global) e da produtividade (capitalista).

A ecologia dos saberes é uma forma de operar a sociologia das ausências, que a partir da “sociologia das emergências”, busca expandir os domínios das experiências sociais possíveis, ampliando o presente para um futuro concreto, incerto e sempre em perigo; por estes motivos, a emergência em respeitar e considerar conhecimentos populares ou artesanais como válidos e integrá-los aos conhecimentos científicos.

A ecologia dos saberes propõe uma visão mais plural dos conhecimentos e apresenta algumas orientações para uma construção epistemológica baseada em seus pressupostos. Santos (2019) apresenta algumas conclusões: (um) não haverá justiça social global sem justiça cognitiva, se tudo depender apenas do conhecimento científico; (dois) as crises e os desastres causado pelo uso exacerbado, imprudente e exclusivo da ciência são muito mais graves que a epistemologia científica dominante reconhece; (três) os conhecimentos populares ou artesanais são utilizados por grupos sociais, com objetivos sociais; (quatro) todos os conhecimentos possuem limites internos e externos, e a ecologia dos saberes deve ser construtivista na representação e realista na intervenção, propondo agregar, mas não é possível conhecer a realidade além dos conceitos, teorias e linguagem; (cinco) a perspectiva história da relação entre os saberes: a ecologia dos saberes, pretende facilitar a constituição de sujeitos individuais e coletivos, aliando análise moderada dos fatos com intensidade na “luta” contra a opressão.

O conceito de ecologia de saberes pode ser observado em autores como Enrique Dussel e Paulo Freire, na relação com o processo pedagógico, como a “educação bancária” criticada por Paulo Freire de forma contundente, ao comparar o aluno a uma conta bancária, onde se deposita dinheiro, e depois de algum tempo o dinheiro é sacado, retirado.

Nessa crítica, os professores, muitas vezes, depositam conteúdos durante algum tempo e depois sacam, retiram o conteúdo depositado, através de uma avaliação, uma “prova”; e a grande incógnita: o que fica no aluno após esse saque? Provavelmente, muito pouco ou nada, um aluno vazio que não aprendeu, pois sacaram algo depositado e não algo construído, especialmente com jovens e adultos quando não se considera seus conhecimentos prévios, conhecimentos populares ou artesanais.

A partir da crítica à concepção bancária de educação, é importante compreender a importância do diálogo no processo de educação, que Freire apresenta como dialogicidade, como a essência da educação para a liberdade, pois a existência de um ser humano não pode

ser muda: as pessoas se fazem nas e pelas palavras, no trabalho e na reflexão: falar ou dizer a palavra é um direito de todos.

Para estabelecer um diálogo entre pessoas, é necessário amor ao mundo e às pessoas, pressupondo humildade, acreditar nas pessoas e estabelecer relações de confiança.

O empenho dos humanistas está em que os oprimidos tomem consciência de sua capacidade, que podem fazer [...] mas podem ser usados como hospedeiros dos opressores[...]. Através do diálogo devem conhecer a consciência, os níveis de percepção de si mesmo e do mundo[...] (FREIRE, 2005, p. 67).

Dussel também apresenta uma perspectiva de não necessidade de seguir o modelo europeu, impregnado a nossas vidas devido à colonialidade. Para o autor, devemos criar, recriar nosso próprio modelo, na cultura, na educação, criar a própria autonomia. Corroborando com as obras de Paulo Freire, ele afirma ainda que é na cultura popular está a chave para a libertação:

[...] A cultura popular é a que conserva melhor nosso mundo, e de onde surgirão as alternativas novas da cultura mundial futura, que não será uma mera repetição das estruturas de cultura do centro. A exterioridade da cultura popular é a melhor garantia e o núcleo mais incontaminado do homem novo. Seus Valores, hoje desprezados e até não reconhecidos pelo próprio povo, devem ser estudados cuidadosamente, devem ser incrementados desde uma nova pedagogia dos oprimidos para que desenvolva suas possibilidades. É na cultura popular, mesmo tradicional, que a revolução cultural encontrará seu conteúdo mais autêntico (DUSSEL, 1977, p. 97).

Paulo Freire e Enrique Dussel apresentam a necessidade primordial de conquistarmos a autonomia, de não seguir modelos europeus impostos, e de que devemos trabalhar para recusar uma visão fatalista, que é aquela de aceitação da realidade vivida. Consequentemente, é necessário desenvolver uma autonomia que seja plena, que o aluno seja capaz de interpretar e criticar situações do cotidiano e de sua vida pessoal e profissional, diferentemente ao processo educacional atual, que alfabetiza pessoas que não interpretam ou criticam situações simples, formando analfabetos funcionais com vários diplomas.

Essa autonomia, advinda de uma educação libertadora, deve ser autonomia no pensar, no agir, no criar e recriar, no viver, não considerando um único modelo, nem apenas o conhecimento científico válido, e sim, respeitando e considerando os conhecimentos populares ou artesanais, integrando-os aos conhecimentos científicos, promovendo ecologias dos saberes.

2.3 Integração dos conhecimentos não científicos e científicos

Conforme apresentado, a ecologia dos saberes trata de respeitar os saberes culturais, regionais, populares ou artesanais, partindo do princípio de reconhecimento e da necessidade de promover uma ecologia dos saberes, a partir da união dos conhecimentos. Segundo Santos (2019), para que isso ocorra, faz-se necessário descolonizar as metodologias, considerando que existe uma natureza colonialista das metodologias desenvolvidas pelas ciências modernas, visto que são concebidas com base na lógica do extrativismo, que é a mesma lógica que caracteriza o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado.

O conceito do termo “descolonizar”, para o autor, trata-se de um amplo processo de recuperação ontológica, ou seja, o reconhecimento de conhecimentos e a reconstrução da humanidade, incluindo o direito de um povo de ter sua própria história e de tomar decisões com base na sua própria experiência. Além disso, visa eliminar a linha abissal que continua a separar a sociabilidade metropolitana da sociabilidade colonial, sujeitando a formas de exclusão radical e abissal.

As metodologias extrativistas são orientadas para a extração do conhecimento sob a forma de matéria-prima – informação relevante – que é fornecida por objetos, sejam humanos ou não-humanos. A extração é unilateral: os que extraem nunca são extraídos, por assim dizer; pelo contrário, controlam o processo extrativo (SANTOS, 2019, p.194).

A descolonização das metodologias tem por base a produção de conhecimento de modo não extrativista, por meio da cooperação entre pessoas e seus saberes e não através da interação sujeito/objeto. Ao exemplificar o que seriam metodologias não extrativistas, Santos (2019) recorre a um termo indígena, *minga*, termo utilizado na agricultura colaborativa para o bem da comunidade, e chama a cooperação entre conhecimentos de *minga epistêmica*. A cooperação citada visa construir conhecimento científico em cooperação com outros tipos de conhecimento, para que ambos possam ser beneficiados com a cooperação.

A cooperação de *minga epistêmica* tem por base três ideias orientadoras: (um) os conhecimentos nela envolvidos são incompletos; (dois) interesse comum em promover convergência de interesses diferentes; (três) capacitar e fortalecer as lutas contra a dominação capitalista, colonialista e patriarcal. Santos (2019) também complementa que tal cooperação cognitiva pode ocorrer à distância, seja no espaço ou no tempo, exemplificando com a sociologia das ausências, uma *minga cognitiva* entre um pesquisador e os povos e suas lutas em

tempos e espaços distintos, e os conhecimentos artesanais que utilizaram em suas vidas, apesar das relações de dominação.

A contribuição principal do conhecimento científico pós-abissal para a *minga* cognitiva consiste em esclarecer os diferentes modos de dominação: o que são e como funcionam em geral e no caso concreto de uma dada luta social; as suas causas e a sua trajetória histórica; as suas diferentes manifestações e disfarces; as suas forças e fraquezas; os modos como os grupos sociais oprimidos têm organizado a sua resistência e as suas lutas em diferentes espaços e tempos; os êxitos e os fracassos; etc. O conhecimento artesanal, por sua vez, contribui com a experiência vivida dentro e fora das relações de dominação: a memória do sofrimento injusto inscrito nos corpos, nos territórios e nas cultural; as características específicas e as vicissitudes da luta e da resistência; as consequências dos erros e dos acertos, dos fracassos e dos êxitos; as oscilações ao longo do tempo entre o sentir-pensar com medo e o sentir-pensar com esperança etc. (SANTOS, 2019, p. 215).

Esta integração entre os conhecimentos pressupõe uma disponibilidade e abertura recíproca entre os titulares de conhecimentos científicos social e dos titulares de conhecimentos artesanais, a partir de um interesse comum em fortalecer a resistência da luta dos oprimidos.

O conhecimento científico abre-se a recontextualizações que o levam a despensar-se e a repensar-se de novo, enquanto o conhecimento artesanal se dispõe a repensar a experiência vivida sem ter de a despensar. As narrativas *mestiças* e os conhecimentos híbridos não são epistemologicamente mais completos do que os conhecimentos que lhe serviram de base, são apenas mais adequados para levar a cabo a tarefa em mãos, a tarefa metacognitiva de fortalecer as lutas contra a opressão (SANTOS, 2019, p. 216).

A integração destes conhecimentos passa de uma perspectiva de conhecer-sobre para uma perspectiva de conhecer-com. Nesse sentido, Santos (2019), cita Paulo Freire e a obra *Pedagogia do Oprimido* e o método dialógico, em que os sujeitos escolhem os temas geradores das discussões, partindo do pressuposto que tais sujeitos não são seres vazios, e sim, que já possuem uma leitura do mundo, já possuem conhecimentos, neste caso, conhecimentos populares ou artesanais. Em outras palavras, quanto mais os sujeitos assumem uma postura ativa sobre a temática, mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade.

2.4 Educação profissional – perspectiva histórica

Ao apresentar uma perspectiva histórica sobre o desenvolvimento das profissões ou desenvolvimento de técnicas, Maria Luiz Rodrigues Souza (1994), declara que uma das matrizes formadoras do Brasil-Nação é aquela que foi herdada da cultura indígena, encontrada pelo colonizador.

Os traços dessa matriz vão surgir no modo de vida, do Período Colonial e persistir até a atualidade em populações caboclas, caipiras, sertanejas e caiçaras. Para todas, a base da alimentação é a mandioca, que é cultivada e preparada por processos indígenas. Em suas casas vamos encontrar utensílios domésticos também de origem tribal: o tipiti, para espremer o sumo da mandioca brava; o pilão; o ralador; a peneira; os balaios; os abanos; as esteiras de palha; os jacás e samburás para trazer o peixe ou produtos da roça (SOUZA, 1994, p. 39).

A cultura indígena, encontrada pelos colonizadores, era um conjunto de ideias e ações sobre a natureza, ou seja, técnicas para extrair o necessário para a sobrevivência. E, analisando o período colonial, as técnicas passaram a ter caráter exploratório - os colonizadores passaram a desenvolver construções que viabilizassem a produção e a exportação do açúcar, construções destinadas à continuidade administrativa, social e econômica da colônia.

Conforme Julio Roberto Katinsky (1994), as técnicas de construção utilizadas nas edificações e engenhos d'água apresentavam indícios da engenharia e hidráulica portuguesa, ainda que artesanalmente organizada e utilizando mão de obra escrava, que foram trazidas para a colônia. Essas construções ainda podem ser verificadas no estado de São Paulo, em fazendas de café e açúcar, pois tinham água em abundância, que além das rodas d'água, era utilizada em grande quantidade para lavar os grãos. Tais construções, assim como de portos e a arquitetura das cidades, utilizaram técnicas sofisticadas para garantir o seu funcionamento - técnicas implantadas pelos colonizadores para garantir a exploração.

O Império, ao desenvolver a ocupação das terras brasileiras, contava com técnicos de alto nível, engenheiros militares, que deixaram marcas de sua qualificação nas estruturas aqui levantadas. Entretanto, seu número sempre foi exíguo, razão pela qual, somente desempenharam sua missão estritamente nos limites a garantir o fluxo de mercadorias para a Metrópole. (KATINSKY, 1994, p. 68).

No período inicial da República, a engenharia utilizada para as construções de defesa, tais como fortes, quartéis e edifícios públicos, assim como para a abertura de estradas, eram coordenadas por militares com conhecimento em engenharia. Além destes engenheiros, padres com conhecimentos matemáticos orientavam, principalmente as construções religiosas e os “mestres de risco”, eram responsáveis pelas obras rurais e urbanas. Este tipo de sistema instruía por meio do aprendizado direto, sobre o qual existem registros da existência de corporações de ofícios, desde 1581, que foram abolidas na constituição do Império de 1824.

A partir de 1850, com a construção das primeiras estradas de ferro, ocorre a criação de instituições técnicas, incluindo as escolas de engenharia, dentre elas, a Escola Central em Politécnica, no Rio de Janeiro, em 1874, a criação da Escola de Minas Gerais de Ouro Preto, em 1876 e a Escola Politécnica de São Paulo em 1894 (Naganimi, 1994).

Considerando este breve histórico, pretende-se apresentar como ocorreu o desenvolvimento das técnicas e como foram transmitidas para as gerações seguintes, o que demonstra que os conhecimentos se desenvolvem a partir de práticas humanas que podem ser aprimoradas a partir de uma Educação Profissional.

Conforme Silvia Maria Manfredi (2017), em: *Educação Profissional no Brasil*, desde os primórdios, os sujeitos transmitiam seus saberes profissionais através de uma educação baseada na observação, prática e repetição.

Muitas dessas práticas de aprendizagem persistem até nossos dias, ainda que outras práticas de educação escolar tenham sido incorporadas ao padrão civilizatório inicial. Tratava-se, portanto, de um processo de Educação Profissional que integrava e ainda integra ‘saberes’ e ‘fazeres’ mediante o exercício das múltiplas atividades da vida em comunidade (MANFREDI, 2017, p. 37).

Considerando o contexto do início do processo de industrialização, a educação profissional formal surgiu em 1909, quando o então presidente, Nilo Peçanha, sancionou o Decreto Lei que instituiu 19 escolas de aprendizes artífices com o objetivo de capacitar as gerações vindouras para a continuidade das atividades produtivas que eram dominadas pela burguesia, formando profissionais que, geralmente, tinham condições socioeconômicas menos favorecidas. Conforme Manfredi (2017), a partir de 1909 se destacam os seguintes acontecimentos:

1930 – Instalação de escolas superiores para a formação de profissionais para o processo produtivo. A partir da década de 30, ocorre uma expansão do ensino profissional, incluindo seu público-alvo em todos os níveis socio econômicos;

1940 – Surgimentos do Sistema “S”, criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Serviço Social da Indústria (SESI) em 1946;

1990 – Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional do Transporte (SENAT) e do Serviço de Apoio à Pequena e Média Empresa (SEBRAE).

1996 – A lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) destaca a Educação Profissional, definindo seus níveis e respectivos objetivos: nível básico: nível de educação não-formal que deverá atender, por meio de programas de qualificação, certificação e requalificação; nível técnico: a educação profissional formal, que caminha em paralelo ao ensino médio, com o diploma de técnico vinculado a conclusão do ensino médio; nível tecnológico: constitui-se no nível superior da educação profissional.

Cabe destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação apresenta, além dos níveis, o conceito de que a educação profissional se ampara na premissa da competência, que é definida, segundo a resolução 04/99 da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional da Educação, como “[...] capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999, p.2).

A premissa da competência possibilitou a certificação de conhecimentos práticos, conhecimentos populares ou artesanais, pois a experiência ou o aprendizado informal passou a ser reconhecido desde que demonstrada a “competência”, citada anteriormente.

A partir deste histórico, pretendeu-se apresentar a evolução da educação profissional formal e não formal, e de como os seres humanos, com suas habilidades cognitivas, o uso de instrumentos para sobrevivência e aperfeiçoamento, desenvolveram técnicas que passaram a ser transmitidas para a continuidade das atividades.

A criação de escolas especializadas, o surgimento de novas tecnologias, assim como as mudanças no setor produtivo provocaram mudanças na educação profissional, que passou a ter caráter formal e direcionada a todos os públicos, e não mais apenas aos filhos dos operários. A partir da LDB, a educação profissional passou a ter autonomia para organizar seus currículos e a oferta de cursos de educação profissional, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais. Também passou a focalizar-se no desenvolvimento de competências que podem ser consideradas conhecimentos “outros”, conhecimentos populares ou artesanais e a integrá-los aos conhecimentos científicos, a partir de metodologias que propiciam a construção conjunta de projetos e soluções de problemas práticos do cotidiano.

No capítulo seguinte, discute-se a Educação Profissional a partir da análise de entrevistas com alunos em curso, egressos, desistentes e professores de uma Escola de Educação Profissional do interior do estado de São Paulo. As análises também problematizam os desafios decoloniais correspondentes, ao aproximar a Educação Profissional formal da realidade ou das necessidades de alunos e professores, da educação informal e da sociedade como um todo, a partir do reconhecimento e valorização de conhecimentos populares ou artesanais e a sua aproximação dos conhecimentos científicos, propondo uma “*minga*” epistêmica na Educação Profissional.

3 A PEDAGOGIA, A EXPERIÊNCIA E O *CORAZONAR* NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Neste capítulo, pretende-se compreender a pedagogia e suas relações com a Educação Profissional, a partir das teorias de Paulo Freire e o conceito de experiência de Jorge Larrosa e como estas constituem sujeitos e passam a tomar forma de conhecimentos populares ou artesanais. Pretende-se ainda refletir sobre o conceito de *corazonar*, que inicialmente pode-se definir como emoções e sentimentos a serem considerados diante da racionalidade dos tempos atuais e a educação como instrumento que proporcione experiências e o *corazonar* nas práticas pedagógicas.

3.1 A pedagogia na educação profissional

Entende-se que a Educação Profissional possui algumas carências em relação às questões pedagógicas. Historicamente, esta área da educação é constituída por professores que possuem formação técnica específica, mas não a formação pedagógica. Pode-se exemplificar a partir de um curso de qualificação em elétrica, em que geralmente, o professor possui formação técnica ou em engenharia na área. Sendo assim, o docente domina a técnica, ligada à área de exatas, mas muitas das vezes, possui pouco domínio das questões humanas ou pedagógicas.

Diante disso, propõe-se uma reflexão a partir das teorias de Paulo Freire, que propõe alguns requisitos para a atividade docente, que podem ser aplicados na Educação Profissional.

Para o autor, existem alguns saberes que são fundamentais para a prática docente, a partir de uma abordagem crítica ou progressista, ao afirmar que o docente necessita se convencer que: ensinar não é transferir conhecimento e sim, criar possibilidades para a produção destes.

Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar (FREIRE, 1996, p.12).

O autor afirma que foi a partir do aprendizado social é que ocorreu a descoberta de ser possível ensinar. Ao citar o aprendizado social e a necessidade de criar possibilidades para a produção de conhecimento, ele incentiva o docente a proporcionar experiências de aprendizado a serem vividas em conjunto com os alunos.

Freire (1996) discorre sobre uma série de características ou exigências para o educador democrático. Dentre elas, destacam-se a rigurosidade metódica, a pesquisa, a criticidade, a ética e a estética, a coerência e o respeito aos saberes dos educandos. Este último apresenta-se em convergência com os assuntos tratados nesta dissertação. Para o autor, os saberes dos educandos devem ser respeitados não só pelo educador, mas pela escola com um todo, especialmente, os saberes das classes populares que são construídos na prática comunitária: saberes podem ser integrados ao ensino dos conteúdos curriculares da escola.

A proposta de Paulo Freire apresenta conexão com a ecologia dos saberes de Boaventura de Sousa Santos, pois propõe respeitar e considerar os conhecimentos das classes populares e integrá-los aos conteúdos, ou seja, aos conhecimentos curriculares científicos com o objetivo do aluno estabelecer ligações com sua realidade. Freire vai além e questiona de forma contundente o motivo de não ocorrer tal integração:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1996, p.15).

Ao se referir às classes populares, o autor alude sobre os periféricos, os “não ser”, citados por Enrique Dussel, ou aqueles que estão do outro lado da linha abissal, como declara Boaventura de Sousa Santos. A proposta de Paulo Freire é de respeitar e utilizar os conhecimentos populares ou artesanais e integrá-los aos conhecimentos científicos, aplicando a realidade dos alunos.

De certa forma, a Educação Profissional visa transferir conhecimentos e habilidades, mas diante das questões abordadas nesta pesquisa, acredita-se na necessidade de concretizar-se a proposta freiriana, no sentido de acolher outros conhecimentos, de atentar para uma realidade local, regional e às necessidades sociais. Os docentes da Educação Profissional necessitam de uma capacitação que os orientem para uma abordagem humanística, que considere

conhecimentos “outros”, para compreenderem que existe algo além do conhecimento científico. “Às vezes, mal imagina o que pode representar na vida de um aluno um simples gesto do professor” (FREIRE, 1996, p.19).

Freire (1996) insiste que ensinar não é transferir conhecimento. O pensador afirma que a construção do conhecimento ocorre a partir das relações, da realidade prática do dia a dia e, que é uma construção. Apresenta ainda outras características necessárias ao docente, tais como: consciência do inacabamento, ou seja, sempre é possível aprender algo novo e se aperfeiçoar: que ensinar exige bom senso, humildade e tolerância, alegria, esperança e respeito à autonomia do ser, do educando. Esta última característica de respeito à autonomia e à dignidade de cada um, é uma questão ética, faz parte do respeito à diversidade e à pluralidade.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1996, p.25).

Na Educação Profissional, é possível observar uma tendência em padronizar produtos, processo e pessoas, processos que reproduzem a figura do colonizador, ou seja, certa colonialidade presente nos professores que impõem padrões de comportamento, desrespeitando a alteridade do sujeito.

Entende-se que é necessária uma abordagem mais humana na Educação Profissional e Freire considera a arte de ensinar, uma especificidade humana que deve possuir relação com a segurança, que se expressa na firmeza de sua atuação, com o respeito à liberdade e à autonomia, ao lidar com a diversidade e ao apresentar suas posições de forma corajosa, da mesma forma que se propõe a revê-las. Em suma: atuar como humano.

Freire (1996) apresenta ainda a proposta de estimular a curiosidade, por meio de momentos que precisam ser vividos em conjunto, viver experiências que podem proporcionar uma maior proximidade com a realidade dos alunos e, entre alunos e professores.

3.2 Experiência, alteridade e subjetivação

A palavra experiência é definida, conforme Abbagnano, (2007) como: (um) a participação pessoal em situações repetíveis; (dois) situação ou estado de coisas qualquer que se repita com suficiente uniformidade para dar ao participante a capacidade de resolver alguns problemas. Na primeira definição, a experiência tem sempre caráter pessoal e não ocorre sem a participação do sujeito. Na segunda definição, tem caráter objetivo e impessoal e o elemento comum é a possibilidade de repetir as situações, que deve ser considerada para a significação geral do termo.

Para Larrosa (2011), a experiência é “isso que me passa”, definição que, a partir da suposição de passar por algo, não depende da própria vontade, das próprias palavras ou das próprias intenções, pois a experiência somente ocorre quando o acontecimento é exterior a própria pessoa, algo estranho a si próprio: não se trata apenas de um acontecimento comum ou passageiro e sim algo marcante a experimentar a partir de *outrem*.

A experiência supõe, em primeiro lugar, um *acontecimento* ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. E “algo que não sou eu” significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideais, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade. “Que não sou eu” significa que é “outra coisa que eu”, outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que eu sei, do que aquilo que eu sinto, do que aquilo que eu penso, do que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero (LARROSA, 2011, p.5).

O autor denomina este acontecimento exterior como princípio da alteridade ou princípio da exterioridade, considerando que o “ex” contido na própria palavra experiência, que é o mesmo “ex” de exterior, externo. Em outras palavras: não há experiência sem alguma coisa ou alguém exterior à própria pessoa, fora da própria pessoa, estranho à própria pessoa, ou seja, algo completamente outro.

A experiência, conforme já exposto, é um acontecimento exterior, mas o local da experiência é a própria pessoa (suas palavras, ideias, representações, sentimentos, projetos, intenções, saber, poder, vontade), em que se realiza a experiência, definida por Larrosa (2011), como princípio da subjetividade, porém, é necessário que sujeito seja capaz que algo lhe passe,

que algo perpassasse as suas ideias, os seus sentimentos, as suas representações, dentre outros, ou seja: deve ser um sujeito aberto, sensível, vulnerável ou exposto, e, complementa com o princípio da reflexividade.

Se lhe chamo “princípio da reflexividade” é porque esse me de “o que me passa” é um pronome reflexivo. Poderíamos dizer, portanto, que a experiência é um movimento de ida e volta. Um movimento de ida porque a experiência supõe um movimento que vai ao encontro com isso que me passa, ao encontro do acontecimento. E um movimento de *volta* porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero, etc. (LARROSA, 2011, p.7).

A partir da subjetividade e da reflexividade desse sujeito aberto é que ocorre a transformação de suas palavras, de suas ideias, de seus sentimentos e de suas representações, ou seja, faz a experiência de sua própria transformação.

Conforme Larrosa (2011), a experiência é uma passagem, um percurso. A palavra experiência tem o “ex” de exterior e o “per” que na sua origem indo-europeia é utilizado em palavras ligadas à travessia, à passagem ou à viagem. A experiência é uma saída de si para outra coisa e, ao mesmo tempo, algo que se passa dentro de si. É uma aventura que contém algo incerto, que pode representar riscos ou até mesmo perigo. Essa travessia que a experiência pode proporcionar é denominada como princípio de passagem:

Se a experiência é “isso que me passa”, o sujeito da experiência é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que “isso que me passa”, ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida. Daí que o sujeito da experiência não seja, em princípio, um sujeito ativo, um agente de sua própria experiência, mas um sujeito paciente, passional. Ou, dito de outra maneira, a experiência não se faz, mas se padece. A este segundo sentido do passar de “isso que me passa” poderíamos chamar de “princípio de paixão” (LARROSA, 2011, p.8).

É importante compreender que há diversas experiências ao longo da vida, situações e acontecimentos que deixam “marcas”, pensamentos, traumas que fazem parte da história de si mesmo. Em muitas destas experiências os sujeitos são passivos, ou seja, não planejaram viver tal momento, mas ao participar, vive a experiência da tal “passagem”, que é proporcionada por agentes externos.

Aqui, é possível estabelecer relação com a área da Educação, cujas experiências são provocadas por agentes externos que podem ser os professores, os funcionários ou os gestores da instituição de ensino, bem como, o ambiente escolar ou externo que pode ser proporcionado por um “estudo do meio” ou visita técnica. Os agentes externos provocam sentimentos, bons ou ruins que marcam a vida dos alunos, que também deixam marcas na vida dos agentes para o resto de suas vidas. As experiências, ou seja, essa “travessia” ou passagem, pode ocorrer a partir da realização de um determinado curso, a partir de uma aula ou qualquer outra situação, que proporcione relação entre pessoas com agentes externos.

Entende-se que o processo de Educação vai além de transmitir conhecimentos, métodos ou prescrições. Conforme Freire (1996), o conhecimento é construído em conjunto, a partir dos conhecimentos dos alunos, a integração aos conhecimentos curriculares e sempre adequando à realidade dos alunos. Em outras palavras, deve-se proporcionar experiências que sejam de transição de uma consciência ingênua, para uma consciência crítica, que proporcionem autonomia nos pensamentos e atitudes.

Larrosa (2011) efetua uma separação entre experiência e experimento e trata do princípio da singularidade. Partindo do princípio de que um experimento tem o mesmo significado para todos, uma experiência tem características diferentes, pois, para cada pessoa é única. Pode-se exemplificar que, algumas pessoas ao presenciarem um determinado acontecimento, a experiência é diferente para cada pessoa. Assim, é possível afirmar que não “viveram” o mesmo acontecimento. A experiência de ler um livro ou de se apaixonar são singulares, assim como de fazer um curso, ter uma aula ou participar de uma atividade externa, como uma visita técnica, são experiências singulares e não se repetem:

O princípio de singularidade tem como corolário temporal o que poderíamos chamar de “princípio de irrepitibilidade”. Se um experimento tem que ser repetível, é dizer que, tem que significar o mesmo em cada uma de suas ocorrências, uma experiência é, por definição, irrepitível (LARROSA, 2011, p.16).

É importante ressaltar que a experiência é singular e irrepetível, mas não é individual, pois há sempre uma pluralidade de experiências, ou seja, a experiência de ler um livro pode proporcionar sentimentos e emoções diferentes entre pessoas de um mesmo grupo que fez a leitura. Outros exemplos mencionados podem ser a aula de um professor ou fazer um curso que podem deixar “marcas” diferentes na experiência singular de cada pessoa de determinado grupo ou turma.

A experiência é sempre do singular. Não do individual, ou do particular, mas do singular. Precisamente do que não pode fazer ciência porque a ciência trabalha justamente generalizando, a ciência trabalha com o que é “geral”. Mas, se é verdade que do singular não pode haver ciência, pode sim haver paixão. E mais, a paixão é sempre do singular. Poderíamos dizer, inclusive, que a afeição pelo singular, o afeto pelo singular, se chama precisamente paixão. Por isso, do singular só pode haver uma epistemologia passional. Ou uma ética passional. Ou uma política passional (LARROSA, 2011, p.17).

Por conseguinte, toda experiência é uma espécie de travessia, uma passagem que pode incorrer em aventura, riscos e até mesmo perigo, pois sempre haverá algo imprevisível e surpreendente. O sujeito aberto à experiência possui algumas expectativas, porém, tais expectativas poderão ser frustradas, superadas ou até mesmo levar o sujeito ao imaginável, diante de algo que talvez ele não conheça ou até não deseja. A experiência sempre tem alguma coisa de imprevisível, que não foi planejado, algo surpreendente, é um talvez, é o lugar da liberdade.

Para Larrosa (2011), a experiência não é algo intencional. Independe da vontade individual, não está do lado da ação, da prática ou da técnica e, sim, do lado da paixão. Portanto, é caracterizada pela atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade e por exposição. Passa a ideia de finitude, de corpo, e isto remete à sensibilidade, por meio da pele, da voz, do cheiro, do sabor, do prazer, do sofrimento, da carícia e ferida e da mortalidade.

É possível afirmar que remete principalmente à vida, na perspectiva do viver que é finito, corporal de carne e osso. A necessidade de viver experiências talvez seja uma forma de habitar o mundo, os espaços, os ambientes educacionais, que apesar de incentivar o planejamento, ocorrem imprevistos, situações que apesar de todos os saberes e técnicas de professores, agentes ou dirigentes escolares, muitas vezes, não são suficientes para lidar com o imponderável, que provoca os desafios quanto a um novo olhar, a novas atitudes, por serem parte da travessia, da passagem.

Larrosa (2011) complementa que, na área da Educação, domina-se muito bem a linguagem da teoria, da prática e até mesmo da crítica, pois está cheia de prescrições advindas da economia, da gestão das ciências positivistas, mas talvez falte uma linguagem para a experiência, que tenha base na paixão, na incerteza, na singularidade. Entre os diversos saberes na educação, talvez falte o saber para experiência.

3.3 Experiência, corpo e conhecimento

As experiências que ocorrem durante a vida das pessoas são experiências de corpo e de alma, produzindo transformações e marcas na subjetividade.

Conforme Santos (2019), o conhecimento corporizado manifesta-se nos corpos vivos, que lutam contra a opressão, que exultam com as suas vitórias e sofrem com as derrotas. Esta experiência corporal muitas vezes é desconsiderada - o conhecimento corporal não é reconhecido pelas epistemologias dominantes, tornando o corpo uma presença ausente.

Apesar do fato de pensarmos e conhecermos com o corpo, apesar de ser com o corpo que temos percepção, experiência e memória do mundo, ele é tendencialmente visto como um mero suporte ou *tabula rasa* de todas as coisas valiosas produzidas pelos seres humanos. Isso é especialmente verdade no que se refere ao conhecimento eurocêntrico, científico ou não, devido aos pressupostos judaico-cristãos que lhe são subjacentes, impregnados da distinção absoluta entre corpo e alma. O corpo de emoções e afetos, do sabor, do cheiro, do tato, da audição e da visão não está incluído na narrativa epistemológica, mesmo depois de Spinoza ter criticado definitivamente essa exclusão como sendo irracional e estúpida (SANTOS, 2019, p.137).

Entende-se que as experiências são vivenciadas pelos aspectos intelectuais e corporais, tornando possível apresentar diversas experiências em relação ao sabor, em relação ao cheiro, à visão, ao tato ou à audição que deixaram marcas, que subjetivaram e transformaram e podem ser denominados, conhecimentos corporais e que devem ser considerados. As experiências devem ser proporcionadas também, nas relações entre professor e aluno, em especial, considerando o conceito da “analética” de Dussel, em que o professor pode propiciar um ambiente favorável, a possibilidade de abertura para um exterior, novo e diverso, com o

professor também disponível a estas experiências. As experiências deixam “marcas”, que definimos como conhecimentos intelectuais ou corporais que formam e transformam.

Ao proporcionar um ambiente propício às experiências a novos conhecimentos, incluindo conhecimentos corporais, populares ou artesanais, pode-se apontar que assim se inicia um processo de abertura, para possíveis práticas decoloniais, pois, o professor ao compreender as consequências da colonização dos sujeitos e, trabalhar conhecimentos “outros”, promove uma aproximação com a realidade dos alunos, integrando conhecimentos populares ou artesanais aos conhecimentos científicos. Com isso, agrega-se também conhecimentos corporais obtidos pelos alunos, através dos sentidos e das marcas de sofrimento, promovendo ecologia dos saberes. Diante do cenário apresentado, é possível acreditar que haverá abertura, exposição para novas experiências epistemológicas intelectuais e corporais.

3.4 Epistemologia dos corpos

Ao considerar-se que os corpos também possuem conhecimentos, faz-se necessário aprofundar tal conceito, de modo que seja possível uma compreensão mais clara dos tipos de corpos que se refere.

Santos (2019), observa que se pode ter várias definições de corpos e destacam-se três tipos: o corpo moribundo, o corpo sofredor e o corpo jubiloso. Os três explicam os impactos das relações sociais sobre corpos racializados, sexualizados e mercantilizados.

O corpo moribundo é o do “fim provisório” da luta, porém, é o que continua a lutar em outro corpo vivo que ainda luta. O corpo moribundo apresenta-se como referência, pois, o martírio é a máxima potência do corpo morto na luta, além de conferir dignidade a todos que lutam ou são solidários à luta.

O corpo sofredor é o que necessita mais atenção, pois é o que resiste e permanece na luta apesar do sofrimento. Destaca-se o sofrimento através da opressão. No entanto, não se trata de vitimização e sim, de “uma experiência existencial de violência e injustiça à luz dos valores que foram, evidentemente, derrotados e postos de lado ou rejeitados, mas também de valores que estão visceralmente vivos e que são visceralmente reconfortantes (SANTOS, 2019, p.141).

Conforme o autor, a maior parte da sociedade vive uma banalização do sofrimento, resultado do discurso da ciência moderna, que transforma os seres humanos em estatística, em

números, e como consequências, apresentam a degradação humana e o sofrimento, como algo injusto, pois tem como raiz a prevalência do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado.

Pode-se apresentar como exemplo do sofrimento e da banalização, a relação entre nível de escolaridade e nível salarial: trabalhos manuais ou físicos demandam esforços e desgaste, muitas vezes, superiores aos trabalhos intelectuais, mas possuem um salário inferior. A justificativa para tal situação decorre do baixo nível de escolaridade, neste caso, nível reduzido de conhecimento científico, que prevalece diante dos outros tipos de conhecimento. Apesar de trabalhar mais intensamente, com maior sofrimento ao corpo, neste caso, mercantilizado em troca de baixo salário, tal situação é naturalizada, assim como ao longo da história, em que, os trabalhos físicos eram destinados aos escravos, aos colonizados. O corpo sofredor é aquele violentado nas relações de dominação.

Fanon (2015) menciona o sofrimento do colonizado diante da violência dos colonos que roubam e violentam aqueles que aceitam a relação de dominação ou são mortos.

Esse é o mundo colonial. O indígena é um ser confinado, o *apartheid* é apenas uma modalidade da compartimentação do mundo colonial. A primeira coisa que o indígena aprende é ficar no seu lugar, a não passar dos limites. É por isso que os sonhos do indígena são sonhos musculares, sonhos de ação, sonhos agressivos. Sonho que estou saltando, nadando, correndo, escalando. Sonho que estou rindo, atravessando o rio com um passo, que sou perseguido por bandos de carros que nunca me alcançam. Durante a colonização, o colonizado não para de libertar-se entre as nove horas da noite e às seis da manhã (FANON, 2015, p. 69).

Santos (2019) entende que a ecologia dos saberes pode contribuir para considerar tais sofrimentos como injustos e intoleráveis. Ao considerar conhecimentos “outros”, modelos “outros” que possam ser agregados aos conhecimentos existentes é possível que, por meio da educação e da ecologia dos saberes, possa-se amenizar o sofrimento dos corpos pela valorização dos conhecimentos populares ou artesanais, apresentando outras perspectivas para os corpos sofredores, para que não se tornem moribundos, sem deixar o devido legado de suas lutas e experiências.

O corpo jubiloso é aquele que apresenta alegria, prazer, risos, dança, o canto, ou seja, a celebração da alegria. Segundo Santos (2019), as lutas sociais não são apenas sofrimento ou morte, são também alegria e júbilo, felicidades com grandes ou pequenas vitórias, momento do corpo sofredor fazer algumas pausas para recuperar as forças físicas e espirituais e continuar a

vida. As celebrações com valorização de danças, músicas e da cultura popular são representações de corpos vivos e jubilosos.

Consequentemente, ritos e festas devem ser trabalhados na Educação. Os encontros, as aulas ou similares devem ser celebrações de recuperação de corpos sofredores, apresentando outras perspectivas, trazendo a vida a corpos moribundos, a alegria aos corpos sofredores, a partir da decolonialidade do ser, do saber e do poder, valorizando conhecimentos populares ou artesanais, agregando-os aos conhecimentos científicos, com a compreensão da sua aplicação, a partir de suas experiências e a partir de novas experiências, proporcionadas pelos alunos ao estabelecerem conexões entre ambos os tipos de conhecimento, promovendo uma ecologia de saberes.

Entende-se que para trabalhar os corpos moribundos, sofredores e jubilosos, faz-se necessário o aquecimento de uma outra razão, que é denominado *corazonar*.

3.5 *Corazonar* na Educação

Para Santos (2019), o que propicia almejar outros modelos, resistir aos modelos impostos, são a esperança e a alegria. Diante destes dois termos, deve-se entender que tais características são sinais de que a injustiça pode ser minimizada e sofrimentos evitados.

Para que a esperança e a alegria estejam vivas, faz-se necessário a saída de um modelo exclusivamente racional do *logos* Ocidental acadêmico, no sentido de viver a emoção de outros ambientes, de outras atividades, definido pelo autor como aquecimento da razão.

O aquecimento da razão é um processo através do qual as ideias e os conceitos continuam a despertar emoções motivadoras, emoções criativas e capacitadoras que reforçam a determinação de lutar e a disponibilidade para correr riscos. Esse despertar acontece na medida em que ideias e os conceitos e, mesmo as teorias, são associadas ou com imagem de uma vida alternativa, digna, imagens realistas porque acessíveis e, portadores de esperança (SANTOS, 2019 p. 150).

Para o autor, o aquecimento da razão é dado o nome de *corazonar*, conceito surge das lutas dos povos indígenas e afrodescendentes da América Latina. *Corazonar* significa experienciar o sofrimento dos outros como se fossem próprios e, estar disponível para lutar

contra a injustiça, mesmo que para isso, seja necessário, correr riscos, o que significa passar da passividade para o inconformismo diante da injustiça.

No início do Capítulo explicitou-se a experiência como “isso que me passa”. Assim, *corazonar* é viver a experiência única de sair do modelo racional, do *logos* Ocidental e trazer emoção e afeto para as situações, em busca de reciprocidade. É um ato de construir pontes entre emoção e razão.

Segundo Larrosa (2011), a experiência possui algumas características, dentre elas a singularidade, ou seja, para cada pessoa é um acontecimento diferente. A experiência é algo incerto, possui um certo risco e depende da abertura, da atenção, da disponibilidade, da sensibilidade e da exposição.

Entende-se que a Educação e, talvez a escola, possam ser compreendidas como um ambiente propício para as experiências e, considera-se a importância do papel do docente e de sua sensibilidade para *corazonar* diante das mais variadas situações.

A Educação Profissional também pode proporcionar experiências não somente no sentido científico, mas também no sentido de conhecer conhecimentos populares e artesanais, entender que as experiências são singulares para alunos e professores e que os encontros podem ser construções de pontes entre emoção e razão. O *corazonar* na educação profissional pode promover outras aprendizagens advindas das experiências dos alunos e de seu mundo, nas quais muitos de baixa renda, mutilados, que demoram horas para chegar na escola. Corpos que necessitam de momentos de alegria, de partilha, de celebração da vida, no sentido de uma esperança, ou melhor, de um esperar de que a Educação Profissional respeite a sua dignidade enquanto pessoa humana.

A educação profissional pode proporcionar experiências e o *corazonar*, de modo que seja possível atenuar os aspectos da colonialidade, ao aproximar os conhecimentos científicos dos conhecimentos populares ou artesanais, ao compreender e sentir os sofrimentos dos corpos e buscar alternativas para a luta contra os padrões estabelecidos e as injustiças.

4 DESAFIOS DECOLONIAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Neste capítulo, analisa-se os discursos de alunos em curso, egressos, desistentes e professores de uma Escola de Educação Profissional de Jovens e Adultos do interior do estado de São Paulo, a partir das entrevistas realizadas.

Os participantes da pesquisa se dividem entre professores de cursos de qualificação e alunos que integram algum curso no segundo semestre do ano de 2020. Inclui também alunos egressos de algum curso no período de 2018 a 2019, bem como alunos desistentes. Todas as entrevistas foram realizadas com pessoas maiores de 18 anos, de ambos os gêneros.

Os participantes da pesquisa constituem uma amostra no total de 12 pessoas, dividido em grupos de três alunos matriculados em curso, três alunos egressos concluintes, três desistentes e três professores. Para manter o sigilo, informa-se que os professores serão distinguidos da seguinte forma: Professor 1 (P1), Professor 2 (P2), Professor 3 (P3). Quanto aos alunos: Aluno Matriculado 1 (AM1), Aluno Matriculado 2 (AM2), Aluno Matriculado 3, (AM3), Aluno Egresso 1, (AE1), Aluno Egresso 2, (AE2), Aluno Egresso 3(AE3), Aluno Desistente 1 (AD1), Aluno Desistente 2 (AD2) e Aluno Desistente 3 (AD3).

Como critério de seleção para as entrevistas com os alunos, considerou-se a condição socioeconômica dos sujeitos de pesquisa, ou seja, quanto menor a renda, maior o interesse para sujeito da pesquisa. Outra característica foi de estar afastado do trabalho pelo Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS) por doença ou acidente. Entre estes, alguns se apresentavam mutilados e o INSS os encaminhava para qualificação e possível readaptação nas empresas onde trabalhavam antes do acidente ou da doença. Em virtude das características da Escola *locus* desta pesquisa, entende-se que o cenário seja propício para a realização da pesquisa.

Após a transcrição das 12 entrevistas, optou-se por apresentar apenas uma de cada amostra, ficando as demais para uma pesquisa futura. Assim, foram objeto de análise as entrevistas do Professor (P3), do Aluno Matriculado (AM 2), do Aluno Desistente (AD 2) e do Aluno Egresso (AE 1).

4.1 Um professor do outro lado da linha abissal

Inicialmente, recorre-se a uma entrevista feita com um professor, que foi anunciado como Professor 3 (P3) e que neste subitem intitulou-se como “*Um Professor do outro lado da linha abissal*”, devido ser afrodescendente e habitante da região periférica do município do estado de São Paulo. Diante do conceito proposto por de Boaventura de Sousa Santos, de estar do lado de lá da linha abissal, que divide o centro-periferia, ou seja, durante a maior parte da sua trajetória de vida e ainda hoje, é considerado o “não-ser” pela ampla maioria da sociedade, pois está do outro lado da Linha Abissal.

P3 é um profissional com aproximadamente 30 anos, que considera a Educação Profissional muito importante para o desenvolvimento da carreira profissional dos alunos, pois ele mesmo realizou dois cursos de qualificação, em nível técnico. O entrevistado considera que teve papel motivacional para sua continuidade nos estudos, assim como na sua inserção no mundo do trabalho, que ele define como: mercado de trabalho. Ao ser questionado sobre a importância de fazer um curso de qualificação profissional, P3 afirma:

Considero de maior relevância a questão da melhoria de condições para a pessoa, desenvolvendo novas perspectivas e proporcionando animação para continuar os estudos, até o ensino superior. Por exemplo, pra mim, na minha vida, realizei dois cursos técnicos, um em informática pelo Centro Paula Souza e um em plástico pelo COTUCA¹⁴ e, após estes cursos, me senti muito motivado e estimulado para dar continuidade aos estudos, entendendo que é necessário ter um destaque para garantir uma oportunidade no mercado de trabalho.

Como é possível notar no trecho destacado acima, P3 considera a Educação Profissional como uma área específica da educação que tem como objetivo, preparar os alunos para o mercado de trabalho. Afirma que tal preparação inclui habilidades técnicas e também comportamentais e que fazer um curso de qualificação é fundamental para a vida profissional na sociedade atual, que gira em torno do trabalho. Complementa também que é um direito de todos os brasileiros e que o Estado deve trabalhar para sua ampliação, mas sem a obrigatoriedade. Quando questionado sobre a possibilidade de obter-se conhecimentos ou desenvolver habilidades fora de uma escola de Educação Profissional, ele declara:

Eu acho que é possível sim, inclusive em alguns cursos e reuniões que realizei foi trabalhado diversas formas de Educação como educação formal e

¹⁴ COTUCA - Colégio Técnico de Campinas da Unicamp.

informal que desenvolve relações de ensino e aprendizagem. Por exemplo, a própria família do aluno em si, pode ser considerada uma fonte de educação e evolução pessoal.

Ao declarar que acredita ser possível obter conhecimentos ou desenvolver habilidades fora de uma escola de Educação Profissional, citando a educação informal e a família como fonte de educação e evolução pessoal, P3 em sua resposta se aproxima da proposta de Boaventura de Sousa Santos, pois segundo Santos (2019), os conhecimentos populares ou artesanais são saberes práticos, empíricos, vernáculos, populares, que apesar de muito diferentes entre si, possuem uma característica comum: não foram produzidos de forma separada, enquanto prática de conhecimento, desligados de outras práticas sociais: foram produzidos em conjunto, de forma comunitária, muitas vezes oralmente, sem autoria determinada; são conhecimentos coletivos, que são passados de geração em geração.

Ao considerar a educação informal como forma de aprendizado, possibilidade de obtenção de conhecimento e relação de ensino e aprendizagem, ao citar como exemplo a família, o entrevistado apresenta evidências que os conhecimentos populares ou artesanais podem ser agregados aos conhecimentos científicos, ou utilizando suas palavras: a educação formal e informal podem ser complementares entre si.

Ao ser questionado sobre sua história de vida pessoal e profissional, é possível perceber a emoção e o orgulho de P3 ao relatar:

Gostaria de separar essa resposta em duas partes: a trajetória de aprendizado formal, que vou chamar de acadêmica, pois fui estudante de escola pública no bairro onde nasci, posteriormente fiz os dois cursos técnicos juntamente com o ensino médio, terminando esta fase com duas possibilidades de trabalho no mercado, porém não trabalhei em nenhuma dessas áreas, pois após o término destes já ingressei na graduação pelo PROUNI na PUC Campinas em Administração de empresas. Neste momento, eu já era um servidor público, pois prestei e passei em um concurso para agente de mobilidade urbana. Terminando a graduação, prestei outros concursos, trabalhei um período na SANASA no setor administrativo e, logo em seguida fui trabalhar para o governo do Estado de São Paulo, também através de concurso como executivo público da área de Educação, conhecendo então a profissão de docência. Nesta fase decidi abandonar a parte administrativa e me dedicar mais à Educação, almejando a contribuição para a sociedade e um retorno financeiro melhor. Realizei uma especialização em Gestão Pública, recentemente concluí um MBA em Marketing, fiz uma Licenciatura em Formação Pedagógica de Professores de ensino técnico nível médio e uma Extensão Universitária em Educação de Jovens e Adultos. Neste momento estou pleiteando um Mestrado ou na área de Educação ou na Administração. Com relação ao aprendizado informal, que seria uma segunda fase desta separação, considero que foi a mais extensa da minha trajetória, onde conquistei mais aprendizado, quando me envolvi com o mundo dos esportes, aprendendo a ter compromisso, disciplina e consideração com as outras

peças, além de toda a contribuição familiar. Por fim, um outro ponto de extrema importância em minha trajetória foi o envolvimento com a música, pois fui autodidata e cheguei a participar de grupos em shows diversos. Eu compreendo que todo aprendizado informal foi maior e até mais importante do que o aprendizado formal pois obtive muitos aprendizados assim.

Ao analisar a parte inicial da entrevista, é possível observar que P3 considera a Educação Profissional importante para o ingresso no mundo do trabalho e fica evidente quando apresenta sua trajetória, mas também ressalta a importância do aprendizado informal, definido assim por ele, ao considerar ainda mais importante do que os conhecimentos formais.

O discurso do docente apresenta aspectos de colonialidade, quando cita a Educação Profissional como a formação primordial para o ingresso no mundo do trabalho, mas no transcorrer da entrevista, fala que o conhecimento informal, através da família, do esporte e da música permitiram a ele aprender valores tais como: compromisso, disciplina e respeito para com as outras pessoas.

A partir de suas afirmações sobre conhecimentos informais, questiona-se sobre a utilização de conhecimentos populares ou artesanais dos alunos e se procura atrelar ao conhecimento científico, P3 declara:

Utilizo sempre que possível, porém acredito que nem sempre consigo identificar corretamente estes conhecimentos. Entretanto procuro valorizar o máximo possível, como por exemplo um aluno que sabe cozinhar e pode trabalhar com fabricação e venda de marmita, na disciplina de Marketing, no conteúdo específico de 4P's abordo questões como o Preço da marmita, onde será comercializada (Praça), qual será a mistura oferecida (Produto) e como serão realizadas as vendas (Promoção).

É possível verificar que devido à história de vida de P3, ele procura atender o público da escola de uma forma diferenciada, considerando conhecimentos informais dos alunos, na expressão que o entrevistado costuma utilizar, ou conhecimentos populares ou artesanais, que utilizamos a partir de Boaventura de Sousa Santos. Importante ressaltar que a Educação Profissional é destinada para um público-alvo que já possui conhecimentos prévios que podem ser considerados e aproveitados para um aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem, promovendo o que se denomina ecologia dos saberes que se opõe a lógica, de que apenas os conhecimentos científicos, geralmente advindos dos países do Norte, devem ser considerados.

Entende-se que é possível a partir dos conhecimentos populares ou artesanais e, em conjunto com os conhecimentos científicos, proporcionar uma Educação Profissional mais

próxima da realidade dos alunos, para que faça sentido, em especial aos que vivem nas periferias, muitas vezes considerados “não ser”, pois não seguem as epistemologias, hábitos e costumes dos cidadãos e cidadãs da região central. P3 afirma ter identificação com o público que atende na escola. Ao ser questionado sobre gostar de ser professor e dos alunos da escola, ele afirma:

Sim, gosto muito do que eu faço. Considero que a escolha rendeu muitos frutos, tendo em vista todos os benefícios que são proporcionados. Em relação ao público que atendo atualmente na escola, considero extremamente desafiador, pelo critério de seleção ser o critério socioeconômico, pois, me identifico muito com este perfil, até pelo motivo de ter também passado por muita dificuldade. Mas é muito gratificante atuar com este público e tenho muito gosto cada vez mais pela profissão. Avalio como satisfatório.

O discurso de P3 em relação à identificação com o público e os desafios proporcionados possuem relação direta com sua história pessoal e profissional, pois o entrevistado apresenta em sua história as dificuldades enfrentadas, por ter sido estudante da Educação Profissional de nível médio. Ao ser questionado sobre conhecer o termo Colonialidade, P3, declara que não conhece o termo e sugere que é algo ligado ao colonialismo. Após uma breve explanação sobre o tema, questiona-se sobre P3 acreditar que a colonialidade está presente em alunos e professores e como trabalhar a Decolonialidade, especialmente com os alunos, ele declara:

Acredito que sim, consigo perceber nitidamente, agora com o conceito, que existe sim e, é muito presente. Quanto à possibilidade de se trabalhar a decolonialidade, acredito que é bem difícil o aspecto de desconstrução de valores e ideias relacionadas a este termo. Entendo que para isso ser possível, é necessário começar a trabalhar através da apresentação de novas ideias, como por exemplo utilizar o conhecimento do branco, o científico, mas também do negro, do afro que também são muito importantes. Demonstrar que, muitas vezes, mulheres tem tanta capacidade quanto ou até melhor que os homens, ou seja, trazer e valorizar novos princípios e novas ideias, proporcionando visibilidade e novas possibilidades a todas as pessoas, unificando eficientemente a nação. Encaro isto como um grande desafio.

Ao discorrer sobre a colonialidade e o desafio da decolonialidade em relação aos alunos, o entrevistado apresenta talvez o grande desafio que é a desconstrução dos valores e ideias com as quais somos constituídos em nossa sociedade. P3 não utiliza os termos, mas o que ele cita é sobre a libertação erótica e pedagógica como um grande desafio, pois trata de uma questão histórica de dominação na América Latina, do branco em relação ao negro, do homem em relação a mulher, do professor em relação ao aluno, dentre outros.

Para finalizar a entrevista, questiona-se sobre o que o aluno realmente procura ao se matricular num curso de qualificação profissional e, se ele tem conhecimento se os egressos valorizam a qualificação obtida e trabalham na área de formação, P3 afirma:

Percebo que os alunos buscam empregos e oportunidade de vida, uma melhora imediata, uma alimentação para a família, mas não é a Escola que vai resolver a vida do cidadão e sim a sua persistência e determinação. Muitas vezes a procura por cursos mais curtos e com formações imediatas é extremamente maior. Informalmente fiz uma pesquisa e foi possível constatar que os alunos não reconhecem um trabalho, normalmente não trabalham na área e o curso técnico é como se fosse uma alavanca, uma oportunidade. O emprego formal, em uma multinacional é um aspecto raro de acontecer e os conhecimentos obtidos vão ser utilizados em suas rotinas.

O entrevistado apresenta sua visão sobre o que o aluno deseja ao procurar um curso de qualificação profissional e afirma que, raramente os alunos seguem na área do curso ou conseguem um emprego formal. Cabe ressaltar que o público atendido pela escola *lócus* é selecionado mediante um critério socioeconômico, sendo a questão do conhecimento formal algo distante da sua realidade, pois são habitantes das regiões periféricas, com muitas dificuldades financeiras e até de alimentação. Entende-se que qualquer curso que não estabeleça um mínimo de conexão com a realidade dos alunos, com as suficiências íntimas, tende a apresentar os resultados expostos pelo entrevistado. Ressalta-se que a questão da formalidade ou emprego numa multinacional, deve ser encarada como sinônimo de sucesso e pode ser considerado uma visão eurocêntrica da colonialidade.

Ao analisar a entrevista de P3, foi possível identificar profunda aderência do entrevistado com o tema. A entrevista, com duração de 65 minutos, foi interrompida algumas vezes por profunda emoção do entrevistado que, em muitos momentos, em virtude de suas lembranças, chorou e, apesar de não conhecer os termos: Colonialidade e Decolonialidade, os reconheceu em sua história de vida e no público que atende. Também se percebeu que em sua atuação docente, considera os conhecimentos populares ou artesanais e de alguma forma, procura integrá-los aos conhecimentos científicos, mas considera um grande desafio a Decolonialidade, e justifica que o conhecimento do “branco” prevalece, usando suas palavras, que se pode entender como o conhecimento científico ou eurocêntrico. Nota-se em seu discurso uma predisposição para trabalhar conhecimentos “Outros”, talvez com pequenas inserções, partículas de “ecologia dos saberes”, práticas decoloniais para uma Educação Profissional mais próxima da realidade dos alunos.

4.2 Uma aluna e seus sonhos

Após a análise de um professor, recorre-se a uma entrevista feita com uma aluna matriculada, que se optou por anunciar como aluna matriculada 2 (AM2). Trata-se de uma aluna com aproximadamente 20 anos, cursando uma qualificação profissional de 6 meses de duração, que considera a educação profissional muito importante, pois entende que a escola (ensino fundamental e ensino médio) deveria preparar melhor os alunos para o mundo do trabalho. A entrevistada afirma que existe um distanciamento entre a escola regular e o mundo do trabalho. Ao ser questionada sobre o curso de qualificação profissional ser fundamental para formar pessoas para o mundo do trabalho e sobre suas expectativas após a conclusão do curso, AM2 afirma:

Considero um pouco injusto, às vezes acho que o curso não agrega muito e que algumas pessoas sem cursos são contratadas. Eu gostaria de trabalhar na área do curso, porém, infelizmente não estou numa posição de escolha, devo aproveitar o que tiver de oferta no mercado, ou seja, qualquer oportunidade que aparecer, pois nunca trabalhei.

Ressalta-se que a afirmação de AM2 corrobora com a visão de P3 de que os alunos da qualificação profissional não trabalham na área do curso realizado e, muitas vezes, estão à procura de algo imediato para suprir suas necessidades pessoais ou familiares. A afirmação de AM2 de que: “às vezes acredita que o curso não agrega muito e que pessoas sem curso são contratadas”, sugere que talvez ocorra um distanciamento entre a realidade dela e o curso oferecido ou, ainda, um desalinhamento entre suas expectativas em relação às questões profissionais e a realidade do mundo do trabalho.

AM2 afirmou durante a entrevista que nunca pensou em desistir do curso e que considera a Educação Profissional um direito de todos, mas deve ser algo natural, sem obrigatoriedade. Ao ser questionada se acredita ser possível desenvolver conhecimentos e/ou habilidades fora do ambiente escolar, AM2, declara:

Sim, muitas vezes sim. Eu conquistei alguns aprendizados em casa, com a família e amigos, como por exemplo, desenhar, cantar, tocar e recentemente tocar DJ. Já coleciono alguns aprendizados na área de comunicação, criatividade e informática, conheço a área de moda, design e estética em geral, que algumas vezes são utilizados e integrados para contemplar os novos conhecimentos do curso.

A entrevistada reconhece alguns conhecimentos populares ou artesanais que possui e cita que os adquiriu em grupo, com a família e amigos, o que sugere o conceito apresentado no capítulo 2 de “*minga epistêmica*”, ou seja, o desenvolvimento dos conhecimentos populares ou artesanais ocorrem em grupo e na maior parte das vezes a partir da oralidade. Destacam-se os conhecimentos citados por AM2, tais como cantar e tocar algum instrumento musical que está ligado a questões culturais pois, conforme Paulo Freire (1967), na cultura popular está a chave da libertação:

A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. A democratização da cultura - dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto (FREIRE, 1967, p.108).

É possível perceber um anseio da aluna em criar, apresentar seus conhecimentos e habilidades e um certo incômodo em ser tratada como um objeto, como uma coisa que deve estar constantemente sendo domesticada ou padronizada, termos que o autor citado denomina de “coisificação” do sujeito. Ao apresentar conhecimentos populares ou artesanais, a aluna sonhadora provavelmente pretende demonstrar sua existência. Importante ressaltar que a aluna afirma que, alguns dos conhecimentos citados são utilizados e integrados aos novos conhecimentos do curso.

Ao avançar na entrevista foi questionado sobre os familiares que vivem com a aluna, nível de escolaridade, os principais conhecimentos dessas pessoas. AM2 responde:

Minha mãe e meu pai têm o ensino médio e minha irmã está concluindo o ensino médio, todos têm alguns conhecimentos, mas minha mãe tem mais sabedoria de vida, pois é a pessoa que mais me aconselha sobre a vida. Aprendi a cozinhar com minha mãe, que cozinha muito bem, estou aprendendo com minha irmã a plantar e desenhar e, com meu pai, os gostos pela música.

Ao cogitar se esses conhecimentos populares ou artesanais podem ser aprimorados, caso sejam utilizados em conjunto com o conhecimento técnico-científico de um curso de Qualificação Profissional, AM2, afirma:

Para mim seria perfeito ter o conhecimento aprimorado. Por exemplo, minha mãe também tem entendimento sobre moda e design, mas não teve oportunidades.

Ao analisar a parte inicial da entrevista, destaca-se o fato de que a aluna afirmou que está cursando uma qualificação profissional, mas, não sabe se vai trabalhar na área, pois, vai atuar em qualquer área que lhe for oferecida, além de entender que há uma certa distância entre a escola regular e o mundo do trabalho. A entrevistada acredita que os conhecimentos populares ou artesanais podem ser aprimorados, quando integrados aos conhecimentos de um curso de qualificação.

Dando continuidade a entrevista, foi questionado sobre questões pessoais, sobre a história de vida pessoal e profissional e AM2 declara:

Tive uma experiência em uma padaria quando tinha 15 anos. Fui humilhada por clientes, queimei o dedo, sofri assédio constantemente, só era permitido comer pão com mortadela, recebi só vinte reais por dois dias de trabalho, ocasionando um trauma que perdura até hoje, faço tratamento com psicólogos. Também senti muita pressão por parte da família e uma total desaprovação por conta da cor do cabelo e da tatuagem.

Após o relato acima, foi questionado à aluna se esta já sofreu algum tipo de preconceito, solicitando assim, o relato. AM2 começa a chorar e declara:

Sim, sofri muito bullying na escola por dermatite, assim como muitas agressões, tanto físicas como psicológicas. Devido a esses traumas e a desaprovação da minha família, principalmente do meu pai, penso em suicídio quase toda a semana, além de ter tentado já mais de 10 vezes.

É possível perceber na entrevista com AM2, o sofrimento diante de alguns padrões impostos e da opressão da própria família e pessoas que a cercam. A entrevista durou aproximadamente 60 minutos e a entrevistada teve a companhia da irmã que sempre a acalmava. Os traumas vividos pela AM2, em sua trajetória de vida, com apenas 20 anos, demonstram a necessidade de instituições com maior capacidade de acolhimento e de respeito à diversidade. Apesar de jovem, era possível observar que estava diante de um corpo sofredor, que luta diariamente contra preconceitos e rejeições por não seguir um padrão definido, conforme apresentado no capítulo 3.

Conforme Santos (2019), a maior parte da sociedade vive uma banalização do sofrimento, resultado do discurso da ciência moderna, que transforma os seres humanos em estatística, em números e como consequências, apresentam a degradação humana e o sofrimento como algo injusto, pois tem como raiz a prevalência do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado. Tal sofrimento pode ser atribuído ao capitalismo, que na maior parte das vezes, reduz o ser humano a um objeto, conforme citado anteriormente, o que Paulo Freire (2005) denomina como “coisificação do ser humano”, que é reduzido a um objeto de trabalho para consumo na sociedade. Os dois outros termos citados por Boaventura de Sousa Santos, refere-se à colonialidade, consequências da colonização que estabelece padrões de comportamento social, sexuais, religiosos, epistemológicos e culturais, a partir dos países do Norte.

A aluna prestes a obter uma qualificação profissional, possivelmente necessita de maior compreensão e respeito para apresentar seus conhecimentos populares ou artesanais. No entanto, quanto mais os padrões coloniais a oprimem, mais ela se torna distante e reprimida. O fato de ser mulher numa sociedade machista, cuja desigualdade de gênero é alarmante, tal fenômeno se apresenta como fator de sofrimento e opressão. Dussel (1977) descreve como erótica a relação entre homem e mulher e, entende que a mulher da periferia tem duplo sofrimento, pois além da violência de gênero, sofre com as questões culturais:

A mulher popular, a mulher da cultura periférica, acaba sofrendo assim um duplo embate, uma dupla violação: violada por ser uma cultura e nação oprimida, por ser membro de uma classe dominada, por ser mãe de sexo violentado. Mulher pobre dos pobres do mundo. Mulher índia, africana, asiática. Vítimas do imperialismo, da luta de classes, da ideologia machista (DUSSEL, 1977, p.90).

Dussel complementa que a libertação erótica se realiza pela libertação da mulher e que permitirá ao homem recuperar um pouco da sensibilidade distanciada pelo patriarcado, que define a mulher como um “não-ser”, como submetida aos desejos e vontades do homem. Durante a entrevista, após oferecer um copo de água, a aluna pediu para continuar e tratou-se do futuro e de sonhos. A vida atual de AM2 foi questionada, nos seguintes intuitos: se gostava, se mudaria algo e, se tem algum sonho pessoal e profissional. Ela respondeu da seguinte forma:

Gosto da minha vida atual, porém, tiraria meu pai e minha família de onde moram, mudaria de bairro, pois no atual existem muitos preconceituosos e extremistas. Acho que profissionalmente gostaria de ser policial ou fotógrafa/modelo e um sonho pessoal seria tatuar o corpo inteiro. Espero conseguir passar no concurso da polícia, entrar para a área de Recursos Humanos ou agregar as Relações Humanas com a ação policial.

A entrevistada, apesar de todo o sofrimento, afirma gostar da sua vida, o que se apresenta um pouco contraditório, diante do sofrimento exposto por ela e pelas tentativas de suicídio relatadas. Percebe-se no discurso um esforço muito grande na tentativa de enquadrar-se nos padrões para poder ser respeitada, amada, para sair da condição de “não ser” para “ser”. Ao afirmar que gostaria de trabalhar como policial ou com recursos humanos, apresenta-se como parte de tal esforço. Já, como sonho pessoal, declara querer tatuar o corpo inteiro, parece lutar constantemente consigo mesma para ter aceitação da sociedade.

Conforme Breton (2010), as tatuagens, piercings ou até mesmo cortes na pele podem representar uma forma de resistir ao sofrimento, visto que a pele representa uma espécie de tela onde projeta-se a identidade sonhada.

A pele envolve o corpo, os próprios limites, estabelece a fronteira entre o dentro e o fora de maneira vívida, porosa, pois ela também é uma abertura para o mundo, uma memória viva. É um termômetro do gosto pela vida. Ela envolve e incorpora a pessoa distinguindo-a dos demais. É uma tela onde projetamos uma identidade sonhada, como no caso da tatuagem, do *piercing* ou das inúmeras maneiras de encenar a aparência que regem as nossas sociedades (BRETON, 2010, p.26).

Ao apresentar o sonho de tatuar o corpo todo, a aluna sonhadora demonstra sua insatisfação com os padrões impostos a ela e, apresenta seu sofrimento e sua resistência a partir da “quebra” dos padrões com as tatuagens, piercings e cortes na pele já realizados e outros já planejados ou sonhados.

A entrevistada relata tentativas de suicídio, e que, conforme Breton (2010), essas lesões corporais, cortes ou similares são mais numerosas em mulheres do que em homens, pois a mulher absorve as angústias, enquanto o homem a exterioriza de forma agressiva, reproduzindo um padrão do patriarcado, em que a mulher não possui o direito de expor suas dores ao mundo, apenas ao homem é reservado tal direito.

Esses comportamentos dolorosos permitem o enfrentamento, são formas de adaptação a uma situação pessoal dolorosa. Apontar o caráter antro-pológico ou pato-lógico, insistindo em natureza provisória, não significa tampouco que é preciso deixar o adolescente se machucar. Se esses comportamentos são chamados para viver, eles também são pedidos de ajuda, solicitando um reconhecimento, um acompanhamento do jovem, uma compreensão de que são signos de um sofrimento intenso a montante. Eles não devem passar como indiferentes, mobilizando órgãos de saúde pública, organizações de prevenção, de apoio a adolescentes, para impedi-los ou, se não for possível,

para acompanhá-los e reduzir a violência. Estes são jovens em sofrimento. A primeira tarefa de nossa sociedade é convencê-los que sua existência é preciosa, e desviá-los desses jogos de morte e levá-los aos jogos de viver (BRETON, 2010, p.39).

Entende-se que a entrevista com AM2, aproxima a necessidade de compreender as necessidades individuais e de como práticas decoloniais podem auxiliar no sofrimento das pessoas, em especial, de alunos adolescentes, devido aos padrões impostos e pela colonialidade. Entende-se como necessário o “*corazonar*” na Educação Profissional, que não deve tratar-se apenas de transmitir conhecimentos e técnicas científicas e sim, considerar e utilizar os conhecimentos populares ou artesanais para integrá-los aos conhecimentos científicos, sob um olhar decolonial.

A aluna necessita ser convencida que sua vida tem importância para sociedade e que os padrões existem, mas não devem ser considerados como verdades inequívocas, ao ponto de ocasionar sofrimento extremo. A partir da Educação Profissional, AM2 pode ser incentivada para as práticas profissionais, que não sejam necessariamente aquelas que são consideradas como valiosas pela cultura do centro. Ela pode ter como profissão algo ligado à cultura e à arte: seja a fotografia como ela mesmo citou, visto que não precisa ficar “aprisionada” em escritórios de segunda a sexta, das 08:00h às 18:00h, como a sociedade, a família e até mesmo nós, educadores, temos como expectativas de profissionais bem-sucedidos.

4.3 Um Aluno destemido

Na sequência, apresento a análise da entrevista do Aluno Desistente (AD2). Trata-se de um aluno, com 25 anos, aproximadamente, que desistiu de um curso de técnico com duração de 3 semestres. Atualmente reside em Belo Horizonte (MG), onde administra uma distribuidora de bebidas na região.

AD2, ao ser questionado sobre a Educação Profissional e sua importância para formar para o mundo do trabalho, declara:

Acho que a proposta do curso de qualificação é válida para mim, mesmo que não o tenha concluído. É importante pelo conhecimento mesmo. Não acredito que a formação profissional gera pessoas para o mundo de trabalho, mas acredito que, o que realmente faz diferença são os contatos profissionais e parcerias, de modo a se integrar e entender esse âmbito.

O entrevistado acredita que a educação profissional é um direito de todos, mas quando questionado em relação à obrigatoriedade, entende que as pessoas devem ser livres para suas escolhas e que nada deveria ser obrigatório.

Importante ressaltar a visão de AD2, que apesar de reconhecer como importante a Educação Profissional, apresenta a esta pesquisa uma perspectiva interessante: a formação profissional pode também ocorrer por meio de outros meios que não sejam a educação, usando as palavras de AD2, mas a partir de contatos profissionais e parcerias, o que sugere que a formação profissional também ocorre a partir dos relacionamentos entre pessoas. Tais afirmações, mais uma vez, corroboram em relação aos conhecimentos obtidos a partir das relações familiares, amizades ou até mesmo profissionais, já atuando nas empresas ou instituições, o que sugere uma espécie de “*minga epistêmica*” que desenvolve os conhecimentos populares ou artesanais.

Continuando a entrevista, questiona-se sobre os conhecimentos e habilidades de AD2 e, se utilizou os conhecimentos populares ou artesanais em algum momento do curso técnico que frequentou por algum tempo, que responde:

Sou comunicativo e tenho espírito de liderança. Aprendi isso com a família, visto que desde cedo eu cuidava da irmã para que minha mãe fosse trabalhar, além de ter a figura do pai ausente. Não usei os conhecimentos artesanais diretamente, mas de certa forma foi um norte e contribuiu para minha experiência.

O entrevistado apresenta desenvoltura na comunicação e nas atitudes. A partir de uma oferta de emprego em outro estado, prontamente aceitou e devido ao seu espírito de liderança, apesar de não ter nenhuma qualificação profissional específica, gerencia a distribuidora de bebidas. AD2 atribui a aquisição de tais conhecimentos com sua história de vida, pois, tinha que cuidar de sua irmã, lidar com a ausência do pai e ainda auxiliar a mãe, isso, segundo o participante, fez com que ele desenvolvesse a liderança. Afirma não ter usado os conhecimentos populares ou artesanais que foi apenas um “norte” (expressão eurocêntrica), que pressupõe que somente aquilo que vem do Norte do mundo é válido e importante, que serviu como experiência, mas percebe-se que os conhecimentos obtidos na família, em especial com sua mãe, contribuíram para a sua constituição, enquanto sujeito e na sua trajetória profissional.

Ao ser questionado sobre o nível de escolaridade das pessoas de seu relacionamento e sobre os conhecimentos destas pessoas, AD 2, declara:

Minha irmã engravidou muito jovem e por isso não completou o ensino fundamental, mas isso agregou a ela noção de responsabilidade e muito aprendizado; a minha mãe também, com ensino fundamental incompleto, porém, ela sempre me ensinou as tarefas de casa e autonomia.

AD2 associa a gravidez precoce da irmã como uma forma de aprendizado, assim como os ensinamentos da mãe que proporcionaram a ele, autonomia, o que lhe permitiu desenvolver conhecimentos populares ou artesanais e com eles ocorreu sua inserção no mundo do trabalho. Talvez a autonomia ensinada e adquirida por meio da mãe tenha lhe proporcionado a coragem de aceitar uma oferta de trabalho em outro estado e seguir a vida. Para melhor compreensão da trajetória do entrevistado, foi solicitado para que ele apresentasse uma perspectiva histórica da vida pessoal e profissional. Também foi questionado se já havia sofrido preconceito, o que ele respondeu:

Tive muito problema de relacionamento com meu padrasto que havia acabado de sair da cadeia. Por conta disso, fui morar sozinho, trabalhando em um açougue, vivendo para trabalhar. Passei muita dificuldade! Sofria preconceito sim, sou da religião Umbanda e, uma vez ao sair de casa vestido de branco, foi ignorado por muitas pessoas na rua e algumas, inclusive, faziam o sinal da cruz.

É possível observar no discurso de AD2 que o sofrimento do passado não está presente atualmente. Aparentemente, um corpo sofredor passou a ser corpo jubiloso. Apesar das dificuldades, do preconceito vivido e de não ter concluído o curso de Educação Profissional, ele encontra-se feliz e satisfeito com sua vida e afirma que, antes de qualquer tipo de diploma, o que valoriza numa pessoa é o caráter e a honestidade. Importante ressaltar que mais uma vez, a exemplo das outras duas entrevistas anteriores, a questão do preconceito é muito presente. Associa-se a figura do colonizador que chegou na América Latina, homem, heterossexual, branco e católico, ou seja, qualquer pessoa que se distancie das características citadas passa a ser vítima de preconceito que é um dos elementos da colonialidade.

Ao ser questionado sobre o que o levou a se matricular num curso de Educação Profissional e sobre os motivos que o levaram a desistir, ele afirma:

Para a matrícula, acho que era arrumar um trabalho rápido, o desespero. A gravidez da minha namorada foi o estopim para a minha desistência, além disso o curso não fazia sentido por ser distante da realidade em que vivo. Acredito que o tempo longe de casa, a falta de renda, o ensino médio de noite e o trabalho foram obstáculos para conciliar devido ao tempo, exaustão e

condições. Comecei o técnico em administração, pois tinha o sonho de abrir meu próprio negócio. Acho que as matérias auxiliam bastante nas relações interpessoais, na organização de estoques e na noção de honestidade, mas algumas como a parte de tributos, não conseguia estabelecer relação. A instituição que eu fazia o curso, é boa sim, mas é necessário dedicação e esforço dos alunos.

A exemplo da AM2, o objetivo de se matricular num curso de qualificação profissional foi obter uma colocação no mundo do trabalho. Contudo, o entrevistado apresenta os motivos da desistência, que além das dificuldades expostas, entende-se como primordial: o curso não fazer sentido e estar distante da realidade que ele vivia, bem como o fato de não conseguir estabelecer relação entre os conteúdos e sua vida. Percebe-se que os conhecimentos populares ou artesanais do entrevistado pouco foram aproveitados e que não ocorreu uma preocupação em relação de se aproximar o conhecimento científico da realidade do aluno, que diante de várias dificuldades desistiu do curso. Entende-se como importante a questão da analética, mencionada no capítulo 1. Para considerar-se uma proposta de pedagogia decolonial e libertadora, é imprescindível que os professores escutem os alunos, reconheçam os seus conhecimentos e a partir da analética, ou seja, no diálogo com o “Outro”, os conhecimentos se integrem e se aproximem da realidade dos alunos.

Ao ser questionado sobre expectativas e sonhos, AD2, declara:

Tenho o desejo de viajar o mundo, conhecer a aurora boreal e profissionalmente, trabalhar viajando. Procuo ser muito realista, pé no chão, mas apesar disso, pretendo conquistar minha independência financeira com mais segurança e estabilidade.

Ao analisar a parte final da entrevista, é possível constatar que AD2 possui uma perspectiva histórica de luta e de sofrimento, face aos padrões impostos em relação aos aspectos religiosos e comportamentais ligados à colonialidade, ao afirmar que o curso não fazia sentido para ele, por ser distante da sua realidade. Apresentam-se, assim, vestígios de como a Educação Profissional procura a partir dos conhecimentos científicos, encobrir conhecimentos populares ou artesanais e impondo uma cultura do Centro aos Periféricos.

Entende-se que faz-se necessária uma abordagem decolonial, considerando conhecimentos “outros”, integrando-os aos conhecimentos científicos para que faça sentido e seja aplicável à vida pessoal e profissional do cidadão do centro e, principalmente, ao cidadão periférico.

4.4 Uma aluna migrante e forte

Para complementar as entrevistas, destaca-se uma aluna que concluiu um curso de qualificação no ano de 2019, que é denominada AE1. A aluna entrevistada possui 30 anos aproximadamente, é afrodescendente e migrante da região Nordeste do país. Foi encaminhada para qualificação pelo Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS) devido a um acidente de trabalho que ocasionou a perda parcial de um dedo na mão esquerda, quando atuava como operadora de produção numa indústria do interior do estado de São Paulo. Apesar dos problemas enfrentados, a entrevistada apresenta muita disposição para a vida e para o trabalho. Atualmente, está trabalhando na área em que realiza o curso, continua na mesma empresa, ou seja, apresenta-se como uma readaptação de função e, que parece bem-sucedida.

Ao ser questionada sobre a Educação Profissional e a importância de fazer um curso de Qualificação Profissional, AE1 entende ser muito importante e considera como uma etapa antes do curso superior. Sobre um curso de qualificação ser fundamental para formar para o mundo do trabalho e sobre as mudanças em sua vida pessoal e profissional após o curso, AE 1 declara:

Considero fundamental pois é o primeiro passo, devo continuar me aperfeiçoando profissionalmente, tentei emprego na área de Departamento Pessoal e, também passei a me sentir mais útil. Tentei fazer SENAI, mas o curso, o mesmo curso, estava R\$ 1.000,00.

A entrevistada demonstra que já havia o interesse em realizar um curso de qualificação profissional na área de Departamento Pessoal e que a readaptação sugerida pelo INSS foi bem recebida por ela. Entende-se como um caso excepcional, pois, dificilmente ocorre a sucessão de acontecimentos coincidentes, como no caso de AE 1.

A entrevistada afirma que nunca pensou em desistir do curso e possui alguns posicionamentos interessantes em relação a alguns temas, ao ser questionada sobre a qualificação profissional ser obrigatória e sobre a possibilidade de obter conhecimentos e desenvolver habilidades fora de uma escola de Educação Profissional, AE1 responde:

Na minha opinião, a Educação Profissional deveria sim, ser algo obrigatório, caso contrário as pessoas não se qualificam e acredito ser possível desenvolver algumas atividades fora do ambiente escolar, penso também que não seja algo muito proveitoso, pois, no ambiente da escola as pessoas vão com a cabeça focada naquilo e isso proporciona atenção, fora da escola é difícil aprender.

Acredita-se que o discurso da entrevistada possui fortes indícios da colonialidade, pois acredita na imposição, quando declara que deveria ser obrigatório a realização da Educação Profissional e não algo opcional, assim como, entender que somente na escola será possível obter conhecimentos ou desenvolver habilidades. Entende-se como um discurso muito arraigado na ideia de que apenas o conhecimento científico é válido, provavelmente são as referências da entrevistada para sua vida.

No Capítulo 2 desta dissertação, Dussel (1977), também critica a concepção do conhecimento científico como o único válido e verdadeiro, pois considera que o cientificismo é uma ideologia que teve sua força aplicada à conquista e imposição da razão sobre a periferia, e afirma que os próprios princípios da ciência têm evidências culturais. Apesar de fazer parte da periferia, AE 1 também reproduz o discurso do colonizador de imposição, de que somente na escola é possível obter conhecimentos.

Questiona-se a entrevistada em relação aos conhecimentos populares ou artesanais e quais eram os conhecimentos e habilidades dela antes de iniciar a Qualificação Profissional e, se tais conhecimentos e habilidades foram considerados e integrados durante o curso. Sobre isso, AE1 declara:

Eu gosto muito de cozinhar, cozinho relativamente bem e já sabia me relacionar com as pessoas. Vim do Maranhão com 10 anos e tive que me virar para sobreviver. No curso os conhecimentos sobre relacionamento com pessoas foram utilizados e integrados, por ser um curso de Departamento Pessoal e Recursos Humanos, essa área de relacionamento foi muito importante.

Apesar da entrevistada refutar a possibilidade de obter conhecimentos e desenvolver habilidades fora do ambiente escolar, ela apresenta como conhecimentos e habilidades anteriores ao curso, a culinária e o relacionamento interpessoal, ou seja, considera que alguns conhecimentos podem ser obtidos no ambiente familiar ou no meio em que vive. Na sua fala também é possível observar um certo sofrimento ao relatar que veio do Maranhão com 10 anos, e conhece-se as dificuldades do migrante nordestino ao chegar em municípios de grande porte, como o estado de São Paulo. Destaca-se a integração de suas habilidades de relacionamento com pessoas, provavelmente favorecida em função do curso escolhido.

Ao questionar o nível de escolaridade das pessoas de seu relacionamento e os conhecimentos e habilidades desses, AE1 declara:

Minha mãe, meu pai, e meu marido completaram o Ensino Fundamental somente. Minha mãe tem facilidade no raciocínio lógico e, na organização financeira e meu pai é eletricitista, mas nunca fez algum curso. Apreendi alguns conceitos relacionados a estes assuntos.

Ressalta-se, novamente, a fala da entrevistada, os conhecimentos populares ou artesanais da mãe em relação à questão da lógica e de finanças e o pai que é eletricitista, mas não realizou nenhum curso formal, ou seja, foram conhecimentos transmitidos a partir das relações que tiveram e que também foram transmitidos a ela, como cita.

No capítulo 2 foi mencionado a respeito destes conhecimentos que são desenvolvidos e acumulados e tornam possível a vida e iniciam sua “produção” nas relações dos seres humanos com a natureza e sendo transmitidos entre diferentes gerações. Trata-se de conhecimentos transmitidos pela família ou grupos de pessoas que fazem parte do relacionamento pessoal, profissional, acadêmico ou religioso.

AE1 apresenta fortes referências dirigidas à sua mãe, ao citar como inteligente, honesta e sincera e afirma que valoriza tais adjetivos em qualquer pessoa. Ao ser questionada sobre sua trajetória de vida pessoal e profissional e sobre ter sofrido preconceito, AE 1, responde:

Vim para Campinas com 10 anos, conquistei uma casa após o casamento. Trabalhei muitas vezes, em várias áreas, mas nunca gostei muito, me sinto realizada com o Departamento Pessoal. Já sofri preconceito sim, algumas vezes por estar acima do peso e por ser nordestina.

A entrevistada, ao apresentar sua trajetória pessoal e profissional, cita com satisfação uma conquista material, a compra da casa após o casamento e, expõe estar realizada trabalhando na área do curso que realizou. Novamente, a exemplo das outras três entrevistas, AE 1 cita a questão do preconceito por estar acima do peso, que é definido como “padrão” e também por ser migrante nordestina, (apesar de não citar). O fato de ser mulher, afrodescendente e nordestina são fatores que devem contribuir para o sentimento de exclusão.

No discurso, é possível perceber alguns indícios da opressão causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. Conforme Santos (2019), o fato de expor que conquistou a casa após o casamento, demonstra a questão do patriarcado e do capitalismo e o termo utilizado por Santos (2019) como “colonialismo”, está presente no sofrimento em relação ao preconceito, mas também na fala da entrevistada, que apesar de sofrer a imposição de alguns padrões, ela também considera tais padrões como válidos.

Ao ser questionada sobre seus sonhos e expectativas para o futuro, assim como se o curso de qualificação profissional mudou sua vida de alguma forma, ela declara:

Profissionalmente, eu gostaria de fazer um curso superior em Recursos Humanos. Pessoalmente gostaria de emagrecer e conquistar mais um terreno para construir uma casa com piscina. Sobre o curso, com certeza mudou minha vida e mudou para melhor. Foi uma grande oportunidade, pois abriu as portas para o mundo do trabalho e para as áreas de Departamento Pessoal e Recursos Humanos.

É possível constatar que o curso de qualificação profissional para AE1 foi de grande relevância, pois encontra-se trabalhando na área do curso, com projetos para fazer nível superior na área e com planos para novas aquisições materiais e desejos pessoais que ainda dentro de aspectos da colonialidade, sugerem que para AE 1 o curso foi de grande valia.

Ressalta-se que as dificuldades expostas pela entrevistada devido ao fato de ser afrodescendente, migrante, estar acima do peso, apresentam-se como aspectos da colonialidade que podem ser trabalhados a partir de uma pedagogia com práticas decoloniais que considere a questões como racismo, patriarcado, questões religiosas, questões econômicas etc., ao considerar e respeitar modelos “outros”, com uma visão mais plural e diversa.

4.5 Decolonialidade e seus desafios na educação profissional

Ao analisar os quatro entrevistados foi possível observar uma necessidade latente de repensar a Educação Profissional, especialmente em relação a questão dos conhecimentos populares ou artesanais, pois fica evidente que todos os entrevistados reconhecem tal existência - são jovens e adultos que possuem conhecimentos advindos de suas relações familiares, pessoais e profissionais e que podem ser utilizados e integrados aos conhecimentos científicos, que complementam um ao outro e aproximam da realidade dos estudantes, especialmente aqueles que habitam as regiões periféricas, com conhecimentos populares ou artesanais refutados, além de serem considerados ausentes ou “não ser”.

Ressalta-se que o indivíduo que se matricula nos cursos de qualificação da escola está em busca de um emprego, de forma rápida, para atender as necessidades próprias ou da família e, ao perceber que o curso é distante da sua realidade ou que não vai utilizar os conhecimentos em sua vida prática, tende a desistir do curso ou desanimar. Entende-se que é necessário considerar práticas decoloniais no processo de ensino e aprendizagem da Educação Profissional, a partir de inserções para questionamentos de algumas “verdades” ou “padrões”

estabelecidos, considerar e explicar a colonialidade e aos poucos trabalhar os conteúdos a partir de uma pedagogia decolonial e libertadora.

Apresentou-se que o preconceito racial, religioso e até mesmo por tatuagens ou cor de cabelo, podem chegar a níveis extremos, a ponto de uma entrevistada pensar em suicídio diversas vezes. Considera-se que a partir da analética, dentro das possibilidades e oportunidades de cada docente, é possível a partir de práticas decoloniais já citadas, amenizar os aspectos da colonialidade e aos poucos mudar a si mesmo e gerar algumas pequenas mudanças no Outro, proporcionar um ambiente escolar mais inclusivo e diverso, ainda que na Educação Profissional. Quem sabe, aquecer a razão, para entender as necessidades das pessoas e aplicar o “corazonar” na Educação, para que corpos sofredores também tenham momentos de corpos jubilosos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta dissertação foi o de compreender os aspectos da colonialidade presentes na Educação Profissional, pois, entende-se que um dos grandes desafios da Educação no Brasil é a decolonialidade dos processos educacionais que consideram apenas as metodologias e os conhecimentos dos países do norte.

Ao problematizar, conhecer e analisar os processos de ensino e aprendizagem de uma Escola de Educação Profissional do interior do estado de São Paulo e seus possíveis movimentos decoloniais, incluindo professores e alunos, foi possível estabelecer alguns resultados e propostas, que não têm pretensão de esgotar o assunto, ao contrário, pretende iniciar as reflexões de um outro olhar para a Educação Profissional, especialmente, ao atender alunos de regiões periféricas, distantes do centro geográfico, econômico e trabalhista, com jovens e adultos, homens ou mulheres desprovidos economicamente e socialmente.

Inicialmente, discutiu-se a história e as consequências da colonização da América Latina, com foco na Educação, a partir do olhar de Enrique Dussel e outros pensadores do Grupo Modernidade e Colonialidade que são considerados os precursores das Teorias Críticas Latino-Americanas. Destacou-se a conquista violenta da América Latina e a imposição das condições da Europa para a sobrevivência dos conquistados, constituindo assim a divisão entre Centro (Europa) e a Periferia (América Latina), que passou a ser considerada local de mão de obra irracional, de seres selvagens, pois estes não possuíam a cultura do centro.

Esta divisão entre o centro e a periferia é definida por Boaventura de Sousa Santos como linha abissal, que define o “ser” e o “não ser”. A partir de tais conceitos foi possível compreender a divisão de centro e periferia na maior parte das cidades e reconhecer seus reflexos na área da Educação.

No início da década de 1990, surgiu um movimento acadêmico que passou a analisar a cultura, a língua e outros aspectos da América Latina, considerando as consequências da colonização, denominada Colonialidade por Anibal Quijano, que analisou tais consequências a partir das dimensões do poder, do saber e do ser. Essas dimensões são definidas por Walter Dignolo como uma espécie de “Matriz Colonial do Poder” dos países do Norte em relação aos países da América Latina, com domínios do controle econômico, da autoridade, do gênero, da sexualidade e do conhecimento e, que são sustentados pelo fundamento racial e patriarcal do conhecimento.

Considerando a compreensão da perspectiva histórica e a necessidade decolonial, a proposta desta dissertação é de considerar outros modelos, que seja possível analisar, refletir e questionar a respeito do modelo vigente, considerado como único e válido. Entende-se que a partir de práticas decoloniais, ainda que inseridas gradativamente, é possível pensar em um outro olhar para os domínios.

Analisando a Educação Profissional que possui características, quase que exclusivamente eurocêntrica e norte americana, fruto da história de dominação já citada anteriormente, é possível observar que as epistemologias consideradas como válidas são aquelas que são produzidas e impostas pelos países do Norte. Diante disso, essa proposta é de uma reflexão sobre o modelo atual de educação e, pensar numa transição e aplicação de uma pedagogia decolonial, que trabalhe modelos outros, em relação às questões epistêmicas, de gênero, de racismo, econômicas e sexuais, que contrarie a ideia de apenas um conhecimento válido. Boaventura de Sousa Santos, define como uma “pedagogia do conflito”, que procure respeitar os conhecimentos da vida.

Entendeu-se que a colonialidade do saber fez com que apenas os conhecimentos científicos fossem considerados e validados, desconsiderando os conhecimentos “outros”. A partir desta pesquisa, verificou-se que os conhecimentos científicos foram constituídos a partir de conhecimentos populares ou artesanais, práticas que foram utilizadas para sobrevivência e que foi possível compreender que as intervenções na natureza, realizadas por todos os seres humanos é que foram se tornando instrumentos e ferramentas que facilitam o dia a dia.

A grande diferença entre os tipos de conhecimento é que os conhecimentos científicos são registrados pela escrita e possuem autoria, enquanto os conhecimentos populares ou artesanais não são registrados pela escrita e sim, pela oralidade e, não possuem autoria, são de um grupo de pessoas que transmitiram de geração em geração.

Na pesquisa, foi possível observar que, quanto mais distante do centro alguém vive, mais os conhecimentos populares ou artesanais são reconhecidos e utilizados, possivelmente porque os conhecimentos científicos estão distantes da realidade e não são aplicáveis na vida da periferia. Nesta proposta, há a ênfase em considerar os conhecimentos populares ou artesanais e integrá-los aos conhecimentos científicos, promovendo a ecologia dos saberes, termo utilizado por Boaventura de Sousa Santos.

Cabe ressaltar que não se trata de refutar as epistemologias atuais e sim, integrar outras epistemologias, aproximando à realidade dos alunos, especialmente, os chamados “periféricos”, os “não-ser”, de modo que faça sentido e apliquem na vida prática.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação parte da premissa da competência para a Educação Profissional, o que possibilita a certificação de conhecimentos e habilidades práticas, tais como: conhecimentos populares ou artesanais. Considerando tal premissa, é possível, dentro da legislação, a integralização dos conhecimentos, mas para isso, faz-se necessária a decolonialidade de professores e gestores escolares, de modo a conhecer, respeitar e integrar os conhecimentos populares ou artesanais.

Entende-se que tal integração pode ser feita de forma gradativa, com pequenas inserções em algumas disciplinas de temas transversais ou projetos específicos elaborados e formalizados no Projeto Político Pedagógico das instituições.

Ao estudar as obras de Paulo Freire, constatou-se que a questão de integração de conhecimentos conforme a realidade dos alunos é antiga. O autor apresenta, em suas teorias, diversos conceitos sobre o tema e, afirma de forma contundente, que ensinar não é transferir conhecimento e sim, criar possibilidades para a produção destes. As teorias de Paulo Freire estabelecem conexão direta com a ecologia dos saberes de Boaventura de Sousa Santos, pois, propõe respeitar os conhecimentos das classes populares e integrá-los aos conteúdos curriculares, de modo que o aluno estabeleça ligação com sua realidade.

É possível constatar que na Educação Profissional há uma tendência de padronização, reproduzindo a colonialidade. Freire propõe viver experiências, estimular a curiosidade, para a construção conjunta do conhecimento. É importante ressaltar que tais experiências proporcionadas pela Educação são experiências singulares que as pessoas vivem ao participar de acontecimentos, eventos, aulas ou realizar um curso. Essas experiências podem levar os participantes ao imaginável e, certamente deixam marcas, que podem ser positivas ou negativas.

A pesquisa proporciona compreender que as marcas deixadas pelas experiências também podem ser corporais e, que tais marcas representam conhecimento corporal. De fato, a Educação Profissional necessita ser repensada - a proposta de transferência de conhecimento científico talvez não seja a mais adequada, especialmente aos alunos que vivem na periferia, além da linha abissal, cuja realidade é distante da realidade do centro e que não estão dispostos a atender os padrões definidos. É necessário "corazonar" na Educação Profissional, considerar o sofrimento do outro, sensibilidade para atuar como docente, construir pontes entre razão e emoção.

Na pesquisa de campo, ao analisar os discursos de um professor, uma aluna matriculada, um aluno desistente e uma aluna concluinte, aproximou as teorias estudadas, da prática e da visão de pessoas que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem.

O professor do outro lado da linha abissal somente conseguiu se tornar professor, pois se submeteu aos padrões e regras do centro. Contudo, afirma que os conhecimentos populares ou artesanais foram fundamentais na sua trajetória e apresenta predisposição para trabalhar conhecimentos “outros”, mas considera tal proposta um grande desafio.

Ao entrevistar uma aluna matriculada e seus sonhos, estes causaram muita emoção. Foi possível sentir a colonialidade no discurso, nas expressões e no aspecto físico da aluna. Um corpo sofredor, marcado por tatuagens e cortes na pele, devido não se enquadrar nos padrões impostos pela sociedade. Apesar de fazer um curso de Qualificação, não demonstra vontade de atuar na área, gosta de outras áreas ligadas à cultura e fotografia, mas pelos padrões da sociedade, vive uma luta constante consigo mesma, com a família e com o meio em que vive. Uma jovem em sofrimento que a Educação Profissional necessita trabalhar as práticas decoloniais e, a partir do “corazonar”, orientar a aluna a seguir seus sonhos, convencê-la da importância da sua vida e que os padrões existem, mas é possível viver dignamente sem se render à imposições.

O aluno desistente, intitulado como destemido, apresentou a decolonialidade quando relatou que desistiu do curso, pois não fazia sentido diante da sua realidade, o que corroborou com as teorias estudadas. A partir dos conhecimentos populares ou artesanais, o sujeito gerencia uma Distribuidora de Bebidas em outro estado. Demonstrou a coragem de desistir do curso diante de não estabelecer conexão com sua realidade e de enfrentar a vida diante de tantas dificuldades. O fato de aceitar uma proposta para trabalhar longe da sua cidade natal, mostrou como é destemido e como a Educação Profissional necessita ser repensada, no sentido de que um aluno com tantos conhecimentos populares ou artesanais, evadiu do curso, pois, para ele, não fazia sentido.

A aluna migrante e forte, apresenta um caso de sucesso na Educação Profissional. Na condição de readaptada pelo INSS, conseguiu o curso que desejava e trabalhava na área. Encara-se o caso como exceção, pois apresentou em seu discurso diversos aspectos da colonialidade, o que remete a considerar que ela se rendeu aos padrões do centro para conseguir viver em sociedade.

Em relação aos objetivos específicos, algumas observações foram apresentadas e constatadas a partir desta pesquisa.

Os conhecimentos científicos do curso de qualificação, muitas vezes não são utilizados na vida prática dos alunos e, estes, não conseguem estabelecer relação entre os conhecimentos populares ou artesanais. Os alunos não identificam uma relação entre Qualificação Profissional

e ascensão social e consideram a qualificação profissional como uma oportunidade para ingressar ou retornar ao mundo do trabalho.

Os docentes, por sua vez, procuram considerar os conhecimentos populares ou artesanais e, a integração com o conhecimento científico, ainda se apresenta como um desafio, assim como, a contextualização de acordo com a realidade dos alunos.

Para finalizar, as propostas, a partir desta dissertação, são as de reconhecer a colonialidade na Educação Profissional e trabalhar a partir de uma Pedagogia decolonial; Considerar conhecimentos populares ou artesanais e integrá-los aos conhecimentos científicos de modo a estabelecer conexão com a realidade do aluno; Repensar a Educação Profissional de modo a não ser apenas transferir conhecimento e sim proporcionar a construção destes, tendo em vista o “corazonar” diante da sociedade diversa e “plural”.

Portanto, tais propostas na educação necessitam de reflexão, de continuidade nas pesquisas acadêmicas e sociais, com o objetivo de alcançar uma Educação Profissional mais inclusiva, mais plural, mais diversa. Em outros termos, uma Educação Profissional que atente para a vida.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Organon**. Trad. Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 2005.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira Ciência Política**, n.11, p.89-117, 2013.

BOYER, Carl B; Merzbach, Uta C. **História da matemática**. Trad. Helena Castro. São Paulo: Blucher, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB** n. 04/99, 26 de novembro de 1999.

BRETON, David Le. Escarificações na adolescência: uma abordagem antropológica. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 16, n.33, p. 25-40, jan./jun. 2010.

DEVLIN, Keith. **O gene da matemática**. Trad. Sérgio Moraes Rego, 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

DUSSEL Enrique. **Filosofia na América Latina 1: filosofia da libertação**. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola; UNIMEP, 1977.

_____. **Método para uma filosofia da libertação**. Trad. Jandir João Zanotelli. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. **1492 – O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Trad. Jaime A. Clasen, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

_____. **Filosofia da libertação: crítica a ideologia da exclusão**. Trad. Georges I. Maissiat, São Paulo: Paulus, 1995

FANON, Franz. Os condenados da terra. Trad. Enilce Albegaria Rocha, Lucy Magalhães, 3reimp, Juiz de Fora: UFJF, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade** [Série Ecumenismo e Humanismo v. 5. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Trad. Inês Martins, **Revista Crítica de Ciências Sociais**, p.115-147, 2008.

KATINSKY, Júlio Roberto. **Sistemas construtivos coloniais**. In: VARGAS, Milton (org.). História da Técnica e da Tecnologia no Brasil. São Paulo: Unesp, p.67-94, 1994.

LAS CASAS, Bartolomé. **O paraíso destruído**: brevíssima relação da destruição das Índias. Trad: Herdaldo Barbuy. Porto Alegre: L&PM, 1996.

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul**, v.19, n.2, p.04-27, jul./dez.2011.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (orgs). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Instituto Pensar, p. 127-167, 2007.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**: atores e cenários ao longo da história, Jundiaí: Paco Editorial: 2017.

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade**: o lado mais escuro da Modernidade. Trad. Marco Oliveira. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, p. 1-18, 2017.

NAGAMINI, Marilda. **Engenharia e técnicas de construções ferroviárias e portuárias no Império**. In: VARGAS, Milton (org.). História da Técnica e da Tecnologia no Brasil. São Paulo: Unesp, p.131-161, 1994.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **Colonialidade do poder**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Trad. Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO). São Paulo: CLACSO, p.1-27, 2005.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, p.73-117, 2009.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H. (org.) **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, p. 525-546, 1996.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Novos Estudos**, p. 71-94, nov. 2007.

_____. **Construindo as epistemologias do sul**: antologia essencial: volume II: para um pensamento alternativo de alternativas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

_____. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

_____. **A gramática do tempo.** Para uma nova cultura política. Vol. 4, 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Docência universitária: a pesquisa como princípio pedagógico. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 120-128, jan.-jul. 2009.

SILVEIRA, Carlos Roberto da, AGOSTINI, Nilo. A *bíos* no discurso do *logos* pessoa/participante hígida em projetos de pesquisa em saúde no Brasil. **Revista Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 22, n. 3, p. 536-570, set. /dez. 2017.

SOUZA, Maria Luiza Rodrigues. **Técnicas Indígenas.** In: VARGAS, Milton (org.). História da Técnica e da Tecnologia no Brasil. São Paulo: Unesp, p.39-65, 1994.

WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial.** reflexiones latinoamericanas. Quito: Abya-yala. p. 13-35, 2005.

_____. Interculturalidad crítica/pedagogia decolonial. In: MEMÓRIAS DEL SEMINÁRIO INTERNACIONAL "DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDAD". 2007, Bogotá. **Anais...** Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n.1, p. 1-16, 2018.