

A racista desvalorização do trabalho manual e da educação profissional no Brasil

The racist devaluation of manual work and professional education in Brazil

Recebido: 13/01/2023 | **Revisado:** 27/06/2023 | **Aceito:** 28/06/2023 | **Publicado:** 08/04/2024

Leonardo Rangel dos Reis

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5644-6250>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
E-mail: leonardorangelreis@gmail.com

Matheus Barbosa de Sá Cerqueira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2610-023X>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
E-mail: mateusbarbosa5532@gmail.com

Como citar: REIS, L. R.; CEQUEIRA SÁ, M. B.; A racista desvalorização do trabalho manual e da educação profissional no Brasil. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 1, n. 24, p. 1-17, e14660, Abr. 2024. ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

No presente artigo, partindo da hipótese de que a educação profissional no país é desvalorizada por conta do preconceito racista que se tem em relação às pessoas que realizam trabalhos manuais, pretendemos, por meio da metodologia do ensaio como conversa, explicitar argumentos que apontam e comprovam tal afirmação. O pressuposto classista de que o trabalho braçal é indigno é mobilizador de um tipo particular de racismo. Este é muito mais presente no ideário modernizador da educação oficial do que costumamos admitir. Faremos esse experimento do ensaio como conversa ao longo do texto, no intuito de apontar como o preconceito em relação ao trabalho manual e às/aos suas/seus portadoras/res nos atrapalha na criação da educação integrada.

Palavras-chave: Trabalho manual; Educação Profissional; Racismo; História do trabalho.

Abstract

In this article, starting from the hypothesis that professional education in the country is devalued by account of the racist prejudice that is in relation to people who carry out manual work, we intend to, through the methodology of the essay as conversation, to explain arguments that point out and prove this statement. The classist assumption that manual labor is unworthy and mobilizing a particular type of racism. This is much more present in the modernizing of official education than we usually admit. We will do this experiment of the essay as a conversation throughout the text, in order to point out how prejudice in relation to manual work and to its carriers/res hinders us in the creation of integrated education.

Keywords: Manual work; Professional Education; Racism; History of work.

1 INTRODUÇÃO

Minha mãe já me dizia, que a mãe da mãe de meu pai era sábia em misturar pimentas e ervas da terra e a comida acalmava com seu cheiro africano a raiva de ser escravo dos tristes negros cativos.

Minha mãe já me contava casos já acontecidos do povo da nossa raça, vindo de longe amarrado, tristonho, sujo, oprimido, largado no meio da praça pra ser vendido e usado feito um simples cavalo.

(Milton Nascimento)

Um dos autores é professor de sociologia em um Instituto Federal de educação. Quando estava cursando o doutorado em educação na Universidade Federal da Bahia, uma das colegas, membro do mesmo grupo de pesquisa em que ele participava, soube que ele havia passado no concurso. Ao invés de simplesmente parabenizá-lo pela conquista, ela explicitou: “meus parabéns, você é muito inteligente, em breve vai passar em um concurso na universidade, onde é o seu lugar!”.

Tal narrativa é bastante significativa do *status* conferido ao trabalho manual em nosso país e, por consequência, diz muito da subordinação da educação profissional em relação à educação realizada nas universidades. Notem que, no presente relato, a professora relaciona a inteligência aos espaços das universidades, como se estas fossem as tutoras do verdadeiro saber e, ao fazê-lo, aponta para um vácuo ou um não saber presente na educação profissional. Como veremos, tal pressuposto classista é mobilizador de um tipo particular de racismo. O referido racismo é muito mais presente no ideário modernizador da educação oficial do que costumamos admitir. É o que nos conta Jarbas Barato (2003), ao assinalar que muitas vezes ouviu ilustres educadoras/res falarem da demasiada “simplicidade” e “pouco exigente” atividade dos pedreiros. Ele continua o relato dizendo: “é possível que, para tais educadores, capacidade intelectual seja exclusivamente aquela expressa por discursos explicativos” (BARATO, 2003, p. 52). A professora universitária que interpelou um dos autores possui a crença de que o saber dos pedreiros, de todas/os as/os trabalhadoras/os envolvidas/os nas atividades manuais, e das pessoas implicadas com as atividades da educação profissional no país, é “mais simples” do que os valorizados saberes das/os professoras/res universitárias/os, e dos saberes produzidos nas universidades.

Também se trata da operacionalização da velha rixa de que a ciência é superior às técnicas, ou seja, o saber é superior à ação (BARATO, 2003). Isso cria um clima dualista e dicotômico que atrapalha o ultrapassamento das contradições elitistas em nosso país, além de impulsionar uma educação fragmentadora, classista e voltada para a produção de saberes (estes geralmente associados apenas ao âmbito discursivo). Esse tipo de educação, ao contrário da educação focada na prática, é tendencialmente idealista. Tal idealização compreende o manual – o aprender a mexer com as mãos – como algo indigno. “Nessa direção, as exigências técnicas dos trabalhos manuais geralmente são vistas como movimentos mecânicos desprovidos de inteligência” (BARATO, 2003, p. 52).

Desse modo, no presente artigo, partindo da hipótese de que a educação profissional no país é desvalorizada por conta do preconceito racista que se tem em relação às pessoas que realizam trabalhos manuais, pretendemos, por meio do ensaio como conversa, explicitar argumentos que apontam e comprovam a supracitada afirmação. Fazemos, entre outras ações, o uso dos textos no diálogo com as/os autoras/res. As conversas como ensaio não visam criar imagens estáveis de nós mesmos, nem dos outros, porque aceitam o movimento do devir como maior do que qualquer pretensão de estabilização. Portanto, elas “impõem outras possibilidades de compreensão dos cotidianos praticados, não mais reduzidos a lugares da mesmidade/repetição” (FERRAÇO; ALVES, 2018, p. 46). É importante não realizarmos uma delimitação antropológica do outro. Ao invés disso, seria interessante conceber os outros como forças que nos afetam e nos formam em redes, com as quais podemos interagir, de variados modos.

Dito isso, também é importante não tentar esgotar a plasticidade das práticas segundo sua suposta semelhança com a conversa, aliás, podemos tentar fazer o contrário: movimentar e mobilizar as conversas de modo a experimentá-las, a partir da incrível variedade das práticas. Faremos esse experimento do ensaio como conversa ao longo do texto, no intuito de apontar como o preconceito em relação ao trabalho manual e às/aos suas/seus portadoras/res nos atrapalha na criação da educação integrada.

2 RACISMO LABORAL NA HISTÓRIA DE DESVALORIZAÇÃO DO TRABALHO MANUAL

Somos herdeiros de uma mitologia que cultua o espírito e ignora e/ou tenta dominar os corpos (ARROYO, 2012). A inferiorização do trabalho manual passa por uma desvalorização e desabilitação dos movimentos dos corpos. A burguesia, em conjunto com a Igreja Católica, se une e cria dispositivos para fortalecer essa dicotomia que marcará toda a história do nosso país. Aliás, não podemos esquecer que foi da histórica união entre a burguesia e os monges que uma nova distinção do trabalho foi forjada. (CUNHA, 2005).

Outro traço que acompanha a burguesia e seu principal produto histórico, o capitalismo comercial, traz, nas relações de trabalho, e essencialmente na escravidão das colônias americanas, especialmente no Brasil, a consolidação de um modelo de lucro e exploração reproduzido na América portuguesa. A propriedade privada, símbolo do capitalismo, constitui-se como base de todo o conflito que coloca os seres humanos em posição de exploração em relação a outros seres humanos. A terra (percebida como propriedade estática) forma parte do espaço territorial adquirido para a exploração das/os escravizadas/os. Desse modo, o território do capitalismo comercial em nosso país se desdobra através de insidiosa articulação entre propriedade estática (disposição espacial da terra) e propriedade móvel (população escravizada). Esse é um traço das plantações monoculturais coloniais, que converte o trabalho escravo em mercadoria, que produz outras mercadorias. Mobilização do

trabalho compulsório como aliança que atrela os fazeres manuais a terra, com o intuito da obtenção de lucros¹.

Segundo Luís Felipe de Alencastro (2018), a baía do Benim e o golfo de Biafra forneceram quase 1 milhão de indivíduos; e Angola quase 3,7 milhões de pessoas, para alimentar com o trabalho os ciclos econômicos brasileiros ao longo dos anos da escravização. Da perversa travessia ao trabalho árduo na lavoura. Na chegada ao Brasil, muitos dos cativos já tinham “donos” que os esperavam, pois nenhum capitão simplesmente se aventurava em atravessar o Atlântico por um retorno incerto. O labor da terra era o trabalho que aguardava os africanos.

Foi a partir do fim da primeira metade do século XVI que se iniciou uma nova forma de exploração, a agroindústria do açúcar organizada como plantation utilizando trabalho escravo e, em pequena escala, trabalhadores livres nas tarefas de direção do processo produtivo e naquelas exigentes de qualificação técnica especial. (CUNHA, 2005, p. 27).

Quando chegavam, enfrentavam uma série de questões as quais mal digeriam, como a barreira da língua; as diferenças étnicas e hierárquicas entre eles; o jugo da chibata dos senhores; um desprezo por causa da cor por parte dos colonos; a bagunça psicológica por causa da ruptura com os seus laços territoriais e familiares; a subcategorização da sua condição de humano para mercadoria; a proibição dos seus ritos, línguas e a privação da liberdade; tudo isso acompanhado da condenação por meio do trabalho forçado.

O trabalho braçal na colônia brasileira é fruto dessa trágica história e receberá esse *status* ambíguo, que nos acompanhará em toda nossa história, marcando-o como atividade necessária à manutenção do capitalismo comercial, imprescindível à exploração da terra, mas que confere posição de subalternidade àquela/le que o executa. As cidades surgem dessa contradição, travestida em suposta busca pela liberdade comercial da burguesia, porque ela precisou de novas organizações jurídicas que protegessem seus negócios (CUNHA, 2005).

Esses estatutos continham normas detalhadas que regulavam as relações da corporação com o poder público e com o mercado (aquisição de matérias-primas e venda dos produtos). Regulavam,

¹ A palavra cultura deriva do verbo latino *colere*, que quer dizer cultivar a terra, cultivar as plantas ou ato de plantar e desenvolver atividades agrícolas (DICIONÁRIO INFORMAL, 2022, *online*). Porém, na sua acepção moderna, a cultura passou a se aproximar mais da sua raiz latina *culturae*, significando o cultivo da mente e dos conhecimentos (DICIONÁRIO INFORMAL, 2022, *online*). A guerra da civilização é uma guerra contra a natureza e todas as filhas e filhos que se sentem muito próximas e próximos a ela. A referida guerra está conectada as tentativas de imposição de uma virtualização da existência, já que um dos seus principais focos é a suspensão e depreciação da terra e de tudo que possua seu odor. Desse modo, os fazeres, saberes e sabores da terra são trabalhados pela lógica modernizadora do requinte de modo a suavizar qualquer “cheiro forte” ou “gosto raiz” que possa prejudicar a asepacia propalada pela cuidadosa e mediada educação dos sentidos, porque estes têm de ser cuidadosamente revistos pelo formalismo do intelecto. Vida que se vive mais na interpretação do que no gozo, no fluir dos fazeres.

também, as relações entre os próprios trabalhadores (mestres, aprendizes ou assalariados). (CUNHA, 2005, p. 11).

Desse modo, a antiga distinção entre as “atividades nobres” e “atividades vis” foi refeita nas corporações entre os que cultivavam as artes liberais e os que praticavam as artes mecânicas. “As artes liberais eram as atividades dignas dos homens livres” (CUNHA, 2005, p. 12). Todas/os que precisam trabalhar para sobreviver são marcadas/os pela dependência das artes mecânicas. Ser atrelada/o ao mecânico significa estar envolvida/o e necessitar dos movimentos dos corpos. O manual é tido como perigoso, já que seus excessos podem aproximar a pessoa da indesejada necessidade de realizar atividades para sua própria sobrevivência. Dessa forma,

o sistema escravocrata, que sobreviveu por mais de três séculos, deixou marcas profundas na construção das representações sobre o trabalho como atividade social e humana. Além de envolver a violência cometida contra os habitantes nativos, impondo-lhes um padrão civilizatório que não era o seu, e de afugentar os trabalhadores livres, o emprego da mão-de-obra escrava para execução de atividades artesanais e de manufatura acabou criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um ‘trabalho desqualificado’ (MANFREDI, 2002, p. 71).

Agora que já compreendemos um pouco mais acerca da desvalorização das atividades manuais nos inícios da formação econômica em nosso país, vamos passar à questão do racismo. Nelson Maldonado-Torres (2008) nos mostra como o projeto de Martin Heidegger de buscar no Ocidente as raízes da superioridade germânica diante do mundo acaba articulando raça e espaço não mais a partir de alguma determinação biológica, mas por meio de uma superioridade que se evidencia segundo o melhor modo de pensar. É o reforço da concepção de que “as pessoas não conseguem sobreviver sem as conquistas teóricas ou culturais da Europa” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 77). Desse modo, a geopolítica torna-se simultaneamente uma política da terra e da exclusão, uma vez que “se torna, para Heidegger, uma política de um racismo e de um imperialismo epistêmico” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 76). O racismo epistêmico se impõe sempre que há qualquer tipo de hierarquização de qualidades e/ou habilidades de povos, grupos ou pessoas, no intuito de marcá-las com os signos da inferioridade. Sempre que uma pessoa, grupo ou povo for concebido como inferior a outro, por algum traço do seu modo de ser, podemos dizer que está sob a marcação do racismo epistêmico, ainda tão operante nas classificações sociais e pedagógicas. Isso se evidencia bastante na microesfera da divisão educacional dos que são educados para trabalhar e dos que são educados para gerir os processos de trabalho, mas acontece de modo capilar em todo tecido social, sustentando as práticas do racismo estrutural no país (ALMEIDA, 2018).

O racismo epistêmico opera através da inferiorização de grupos, povos e pessoas. É importante, porém, ressaltar que entre o racismo fenotípico, baseado na cor da pele, e esse racismo mais difuso, que opera de modo mais simbólico e

epistêmico, discriminando e inferiorizando a partir de hierarquizações que são da ordem do saber, o que há em comum entre ambos é um racismo bastante operante nas sociedades brasileiras, marcado pela distinção do labor em que se está envolvido. Podemos chamar esse racismo de racismo laboral. No Brasil, como já percebemos, esse racismo esteve presente desde o começo do processo de colonização, segregando e inferiorizando grupos (especialmente os indígenas e os negros), marcando-os pela desvalorização e desabilitação das atividades manuais. Assim, a conotação negativa que se tem do “sujar as mãos”, ainda tão operante, reporta ao racismo laboral dos tempos das colônias e serve para marcar as pessoas que precisam trabalhar para sobreviver como dependentes de um trabalho indigno, dado que muito voltado para os movimentos sinuosos dos corpos. Aqui, mais uma vez, sentimos a união da burguesia com o ideário cristão, sobretudo por se tratar de fugir dos perigos provocados pela sensualidade dos movimentos, operando um paradoxal trabalho e uso dos corpos, através da imposição de uma anátomo-política, como nos apresentou Foucault (1987), cujo fito é majorar e direcionar as forças dos corpos para a atividade produtiva, e minorar sua capacidade de se rebelar contra a ordem vigente (criada pela aliança entre burgueses e Igreja).

Para Jessé de Souza (2017), no Brasil, até 1920, o racismo era exclusivamente baseado na cor da pele e nos traços fisionômicos (racismo fenotípico). Ele era reconhecido como ciência tanto internacional como nacionalmente falando. Até 1920, vigoravam os traços do chamado racismo científico. Porém, aos poucos, a gramática do racismo fenotípico foi sendo criticada e substituída pela gramática do culturalismo. A perspectiva culturalista se acha superior e moralmente melhor, porque foi capaz de desbancar o perverso racismo científico no país, posto que agora já não seria mais suficiente explicar que basta simplesmente habitar um corpo com certas características fenotípicas para compreender o comportamento das pessoas.

Já vimos como isso se transforma no que Maldonado-Torres (2008) compreende como racismo epistêmico, e como Souza (2017) o chamará de racismo culturalista. O que ambos os autores querem ressaltar é que o “estoque cultural” – para explicar o comportamento diferencial das pessoas ou de sociedades inteiras – acaba imprimindo e operando um racismo implícito. Por isso, para Souza (2017), o culturalismo é a continuação e não a ruptura do paradigma do racismo científico. O paradigma culturalista é uma falsa ruptura com o racismo científico “racial”, em razão de que ambos continuam com a tese racista da separação ontológica entre seres humanos de primeira e segunda classes. Logo, o autor utilizará o termo “racismo” também para outras formas de hierarquizar indivíduos, classes e países sempre que o mesmo procedimento e a mesma função de legitimação de uma distinção ontológica entre seres humanos sejam aplicados. Essas hierarquias existem para servir de equivalente funcional do racismo fenotípico, realizando o mesmo trabalho de legitimar pré-reflexivamente a superioridade inata de umas pessoas sobre a suposta inferioridade inata de outras. Dialogando com Almeida (2018) e com a história do Brasil, podemos afirmar que o racismo estrutural passa pela desvalorização e desabilitação do trabalho manual (racismo laboral), articulando racismo fenotípico e racismo epistêmico. Um exemplo apresentado por Souza (2017) diz respeito aos teóricos da modernização, que dizem que o protestantismo individualista, tipicamente americano, cria seres mais inteligentes, produtivos e moralmente superiores. Essa explicação varre qualquer diferença com o racismo científico que separa as pessoas pela cor da pele (SOUZA, 2017). Outro exemplo, bastante corriqueiro, é acreditar que

uma pessoa é mais desenvolvida quando manifesta um discurso fluente, socialmente valorizado, e é tida como desenvolvida cognitivamente, em oposição às que não são tão fluentes nas normas e regras valorizadas, consideradas cultas.

A dependência do racismo estrutural da gramática e da lógica do labor confere-lhe uma importante dimensão interseccional que nos aponta que as pessoas rejeitadas e marginalizadas, no país, sempre tiveram classe, cor e gênero. Sabemos da influência do patriarcalismo na história do nosso país, em que as mulheres sempre foram relegadas a um espaço de subalternidade, inclusive, ainda hoje, elas ganham menos para desempenhar as mesmas funções que os homens. O que acontece é que, ao substituir a explicação da raça pelo estoque cultural, passa-se a eufemística impressão de cientificidade, reproduzindo melhor e de maneira mais “suave”, para os que os praticam, os piores preconceitos. Os seres superiores seriam mais democráticos e mais honestos do que os inferiores, como os latino-americanos, por exemplo (SOUZA, 2017). O racismo laboral (marcado pela realização dos trabalhos manuais), cujo pressuposto é “diga-me com que trabalhas que te direi quem és”, ao articular racismo fenotípico com racismo epistêmico, impulsiona o racismo estrutural (ALMEIDA, 2018), que se dá em cortes interseccionais, distribuindo e discriminando de maneira desigual as pessoas marginalizadas. É importante ressaltar, no entanto, que o forte colorismo no país, evidenciado nas diversas políticas de branqueamento que aconteceram ao longo da história, inclusive com o apoio do Estado, promovendo políticas públicas, reforça a discriminação ligada à cor da pele.

3 NOVA DICOTOMIA NO MUNDO DO TRABALHO E NA EDUCAÇÃO: ARTISTAS E ARTÍFICES

Além da distinção entre artes liberais e artes mecânicas, o Renascimento, nos séculos XV e XVI, foi marcado pela diferença entre o artista e o artífice. “O primeiro era garantido pelo trabalho individual e pela genialidade pessoal, além da capacidade de trabalhar em qualquer lugar, independentemente de uma associação profissional” (CUNHA, 2005, p. 12). O artífice é marcado pelo trabalho anônimo e restrito ao círculo das corporações de ofícios. É uma pessoa ligada ao manual, aos insidiosos movimentos dos corpos. Isso ressalta as novas condições de restrições e subalternização diante das novas condições de produção que já começavam a se anunciar no modo de produção capitalista. O Capitalismo acentuou a subalternização, ligando-a ao trabalho manual (CUNHA, 2005). Essa distinção também serve para apontar a desvalorização da educação profissional no país, sendo que ela já nasceu atrelada à formação de trabalhadoras/es manuais. O propósito da educação profissional, que estava relacionada não como solução social para equilibrar as disparidades entre os indivíduos, mas para deixá-los isolados e controlados, estabilizados em termos de mobilidade social, os ligou ao trabalho mecânico, ao “demasiadamente braçal”, ao mesmo tempo tirando-os da cena do campo intelectual. Ademais, é isso que explica os silenciamentos a respeito da educação para as indústrias, como nos aponta Cunha (2000) ao dizer que

quando comparado com outros temas, como o ensino superior, o ensino secundário e até a educação física, o ensino industrial-

manufatureiro aparece em nossa bibliografia definido mais pela omissão do que pelo conhecimento produzido a seu respeito. (CUNHA, 2000, p. 89) .

Ao passo que há uma educação valorizada para a formação da elite, relacionada aos processos de formação dos apreciadores da arte e da formação dos artistas (atualização da dicotômica relação entre atividade e contemplação). O engajamento é malvisto na formação liberal. A formação liberal é focada na autonomia do indivíduo. Todos que dependam de modo ‘exagerado’ das coletividades, do Estado, das pertencas aos grupos, são tidos como dependentes, não autônomos, não tão criativos, ou até mesmo não ‘civilizados’ etc. A atividade de contemplação é valorizada em detrimento do “sujar as mãos”, já que ser contemplativo e não excessivamente engajado é o que prega a cartilha liberal. Trata-se da formação do sujeito independente e criativo. Desse modo, “a civilização ocidental caracteriza-se por uma arraigada dificuldade de estabelecer ligações entre a cabeça e a mão, de reconhecer e estimular o impulso da perícia artesanal” (SENNETT, 2012, p. 20).

Segundo o dicionário Dicio (2022), a etimologia da palavra artefato deriva do latim *arte* e *factus*. Quem fabrica o artefato é a/o trabalhadora/or nomeada/o como artífice, que significa “artesão ou operário especializado em qualquer arte mecânica; operário” (DICIO, *online*). Notem que o que marca e separa o trabalho do artista do trabalho do artífice é o fato de este último estar atrelado ao manual, à necessidade de mexer “de modo excessivo” e de precisar dos movimentos dos corpos. A/O artesã/o ou artífice é a/o que realiza “artes mecânicas”, ao passo que a/o artista é a/o que realiza “artes espirituais”, mais conectadas ao valorizado estado de contemplação, desde a antiga Grécia. Observem como há a relação da velha e racista distinção que desabilita o trabalho braçal em nosso país, em detrimento das atividades espirituais (ou intelectuais), já que é ela que serve de guia na distinção e separação das atividades desenvolvidas pelo artífice e pelo artista. Vamos nos debruçar um pouco mais acerca dessa diferença. De acordo com o Dicionário Informal (2022), a palavra arte deriva de *art.*, que significa ser, lembrando do “antigo ‘*thee art*’ que virou ‘*you are*’” (DICIONÁRIO INFORMAL, *online*). Então, a/o artista é aquela/e que realiza a atividade com parte do seu ser. Como estamos vendo, a/o artista é tida/o como sinônimo da pessoa que realiza uma atividade autêntica, não alienada, uma vez que consegue desdobrar sua atividade como parte do seu ser. O artesão ou o artífice, por sua vez, ao se envolver de modo excessivo com o manual, acaba desenvolvendo um tipo de atividade que o aliena de sua verdadeira identidade.

Se já não tivéssemos percebido a desvalorização racista do trabalho manual, agora ficaríamos sem saber que a alienação, aqui, é lida pela aproximação demasiada com os movimentos dos corpos. Esse modo de compreender a alienação lembra o medo cristão de se envolver com a sensualidade dos corpos. É por isso que tal ética precisa empreender uma mortificação da carne. Não podemos esquecer que a lógica da civilização europeia opera tentando criar o corte entre natureza (corpo) e cultura (espírito). Todas/os que são tidas/os como mais próximas/os da natureza são encaradas/os como mais primitivas/os, subdesenvolvidas/os ou menos educadas/os. “Há uma desvalorização dos corpos. Seu papel é minimizado” (ARROYO, 2012, p. 34). É importante ressaltar que o “abrandamento” operado pelo racismo epistêmico sobre os códigos do racismo biológico não o deixa menos operante ou agressivo, muito pelo contrário; por se tornar mais sutil, ele pode ser mais facilmente praticado.

Sua propagação se torna até mais eficaz. Estamos diante de uma política que desabilita a natureza e a transforma em recurso. É isso que nos aponta Krenak (2019, p. 21-22), ao dizer que

Enquanto isso, a humanidade vai sendo descolada de uma maneira tão absoluta desse organismo que é a terra. Os únicos núcleos que ainda consideram que precisam ficar agarrados nessa terra são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. São caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes – a sub-humanidade. Porque tem uma humanidade, vamos dizer, bacana. E tem uma camada mais bruta, rústica, orgânica, uma sub-humanidade, uma gente que fica agarrada na terra.

Essa organicidade citada por Krenak (2019) possui um estatuto ambíguo quando Marx vai definir o trabalho em sua obra, mobilizando o que Renault (2010) aponta como encruzilhada de duas antropologias contraditórias. A primeira, presente em obras como o *Capital*, ressalta o trabalho como atividade metabólica que aproxima o ser humano da natureza e aponta que este não pode viver sem ela. Desse modo, “mais que uma ruptura, o trabalho exprime, pois, uma continuidade com a natureza como uma ‘potência natural’ (*id.*), ele a transforma segundo suas próprias leis” (RENAULT, 2010, p. 62). O trabalho transforma a natureza e transforma as próprias pessoas que o executam. Mas, embora faça do trabalho uma condição necessária do metabolismo que enlaça o ser humano à natureza, Marx também é um grande crítico do trabalho. Isso o leva ao outro prisma da sua contraditória antropologia. Visto que na sua segunda antropologia (RENAULT, 2010), marcada por obras como os *Manuscritos de 44*, *A ideologia alemã* e os *Grundrisse*, ele assinala o trabalho como uma atividade alienada, uma expressão da atividade dentro da alienação, e até afirma que o comunismo deve abolir o trabalho, na obra *A ideologia alemã*. Porém, nesse mesmo período, o autor também aponta o trabalho como possibilidade de liberdade, dado que deixa de encará-lo como mero responsável pela mutilação individual, e assume que são as “relações sociais que lhes conferem determinadas formas, de sorte que a modificação delas permitirá transformá-lo em afirmação da liberdade” (RENAULT, 2010, p. 63). Ou seja,

se tais hesitações são possíveis é porque o trabalho encontra-se em Marx na encruzilhada de duas antropologias contraditórias. Peça central de uma antropologia naturalizada, é o operador que possibilita ver no homem a subjetivação da própria natureza “o sujeito que trabalha é um indivíduo natural e tem uma existência natural, a primeira condição objetiva de seu trabalho é a natureza, a terra, seu corpo inorgânico. O indivíduo não é somente o corpo orgânico, ele é essa natureza inorgânica enquanto sujeito” (*Gr*, OI/328); a “vida produtiva” não é “a vida criadora de vida” (*Ms*, OI/63)? Concebido, por outro lado, como produção das condições de existência humana (IA15) e, por conseguinte, como produção da própria existência humana (*Ms*156, IA26, 38), permite alimentar o fantasma idealista de uma autoprodução racional da integralidade da existência humana

(Ms141) e de uma superação da natureza (RENAULT, 2010, p. 63-64).

Essa relação com o trabalho e com o corpo também se reflete nas pesquisas e estudos da mente. A concepção clássica de mente que dominou no projeto da modernidade, dependente da distinção entre corpo e espírito, é mobilizadora da noção de mente como contemplação em oposição aos mecânicos movimentos dos corpos. Acontece que, hoje, há vários estudos da mente que trabalham na perspectiva da ação, ressaltando a importância dos fazeres como processos cognitivos. Mente incorporada contra mente como contemplação, ou subjetividade-cabeça. Aliás, “quando se adota uma abordagem que enfatiza a ação, surgem perspectivas educacionais muito interessantes” (BARATO, 2003, p. 48). Dessa maneira, os estudos clássicos da cognição reforçam a inferiorização das atividades manuais, ao colocarem o corpo como apêndice da cabeça, e ao conferirem às mãos um estatuto secundário e ambíguo. É como se a cognição estivesse alojada e dissesse respeito apenas à cabeça, e se encontrasse pairando acima dos corpos².

As mãos precisam ser exercitadas, mas não podemos abusar dos seus usos, sob o risco de sermos marcados pelo racismo laboral, como alguém que precisa “sujar as mãos” para sobreviver. É por isso que Sloterdijk (2000) afirma que o humanismo criado por esse tipo de educação está embasado no modelo burguês da comunidade de leitores. Ainda, segundo o autor, “a era do humanismo moderno como modelo de escola e de formação terminou porque não se sustenta mais a ilusão de que grandes estruturas políticas e econômicas possam ser organizadas segundo o amigável modelo da sociedade literária” (SLOTERDIJK, 2000, p. 14-15). Todavia, já sabemos que nossa estada no mundo não se reduz à aprendizagem como transmissão da informação (FREIRE, 2021; INGOLD, 2015a). Contra tal aprendizagem, podemos voltar a Freire (2021, p. 28) e afirmar: “não tenho uma parte de mim esquemática, meticulosa, racionalista, conhecendo os objetos e outra, desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo”, logo, sou um corpo encarnado no/do/com (o) mundo.

O trabalho que se realiza sem muita necessidade das atividades técnicas, manuais, é compreendido como integrado, relacionando as/os artistas e as/os demais profissionais liberais³ como realizadoras/res de uma atividade autêntica, digna. Ao passo que o trabalho que necessita demasiadamente das técnicas para ser executado é tido como alienado, sendo que, supostamente, separa a/o trabalhadora/or do seu próprio produto. Notem, novamente, o estatuto ambíguo conferido às mãos, uma vez que elas podem estar envolvidas em atividades nobres (quando conectadas às atividades intelectuais, contemplativas) ou relegadas ao baixo estatuto das atividades vis, se estiverem muito atreladas ao fazer técnico, manual. Ou seja, a anátomo-política (FOUCAULT, 1987) racista que separa o intelectual do manual, desvalorizando o último e todas as pessoas ligadas “exageradamente” a ele, desenha lugares distintos

² No item, A importância de levar a sério o que as pessoas fazem, veremos como o antropólogo inglês Tim Ingold desenvolve uma concepção de antropologia e de educação que parte da importância do fazer e mobiliza uma concepção integrada de cognição, que guarda vários pontos de contato com o que vem sendo chamado atualmente de cognição incorporada ou enativa.

³ Hoje, a complexidade das profissões liberais e o desenvolvimento dos processos de precarização criam uma complexa gramática que faz com que muitas pessoas envolvidas com essa atividade não sejam valorizadas.

para as mãos nos processos de trabalho, explicitando ora uma anatomia integrada da/o trabalhadora/or, ora uma anatomia cindida, alienada, informada pelos seguintes postulados: (i) o trabalho intelectual é integral na medida em que consegue harmonizar as atividades das mãos com as atividades da cabeça, impulsionando uma espécie de “pensar com as mãos”; e, (ii) o trabalho manual é fragmentador, visto que não consegue sintonizar com sucesso mãos à cabeça, impulsionando uma espécie de “mãos nuas”, “mãos que não pensam”. Notem que essa distinção de classe está presente em diversos modos de navegações cotidianas. Quem nunca estranhou perceber um/a artista com as mãos cheias de calo? Ou, ao contrário, quem não se espantou ao observar um operário com as mãos muito lisas? É como se a rugosidade dos calos informasse a condição de classe ao apontar para a atividade manual que a pessoa realiza. Ou a lisura das palmas dizerem que aquelas mãos estão integradas, pensam, posto que certamente sintonizadas com a atividade intelectual. Velho preconceito fartamente encontrado em nossas navegações cotidianas, muito mais frequente do que gostaríamos de admitir. Atualização da antiga e dicotômica guerra entre natureza e cultura. Observem que o que se encontra em questão é a relação com a natureza. No primeiro postulado, a integração ou a formação da pessoa inteira, não fragmentada ou alienada, se dá pelo seu devido e necessário afastamento da natureza. No segundo caso, a fragmentação acontece justamente pelo fato da pessoa se aproximar demais dela, assinalando a necessidade de sobrevivência (afinidade com a instância orgânica ou *id*), por meio dos calos nas mãos e das maneiras de se comportar.

Por isso, Souza (2017) também percebe que tal racismo opera por meio de um pressuposto pouco refletido, que se realiza na separação da raça humana entre aqueles que possuem espírito e aqueles que não o possuem. Estes formam parte da humanidade que é animalizada e percebida como seres demasiadamente corporais, sensuais. A distinção é tão fundamental em razão de que a instituição mais importante da história do Ocidente – a Igreja Cristã – a escolheu como caminho para o bem e para a salvação, a partir do desenvolvimento de uma ética extramundana em que a salvação é buscada pela vida meditativa, contemplativa. Se envolver demais com a ação pode levar à concupiscência, corrupção da alma. Foi o trabalho diário, secular e silencioso de milhares de padres e monges, mobilizadores de uma educação escolástica cotidiana e supostamente laicizada que, todos os dias, primeiro na Europa e depois nas regiões mais remotas, incutia nos camponeses e nos cidadãos essa noção muito particular de virtude como necessária para a salvação (SOUZA, 2017). Tal ética é atualizada toda vez em que a conexão racista da separação e distinção ontológica entre os humanos é operada, seja para afirmar que as pessoas são inferiores pela cor da pele ou para assegurar sua inferioridade pelo modo como elas pensam e/ou trabalham.

A referida distinção e hierarquização racistas também se traduzem na valorização da ciência e nas tentativas de inferiorizar as técnicas. É muito comum, nos estudos e pesquisas em educação, encontrarmos um discurso oficial que adjetiva qualquer processo que envolva os movimentos dos corpos como tecnicismo. O que subjaz é a noção mecanicista do corpo. Há certa indignidade em se falar das habilidades na pedagogia, já que parece que estamos entrando em “terreno perigoso” e podemos “sujar nossas mãos”. E,

quando examinamos discursos sobre saberes da técnica, encontramos um falar hegemônico que sugere subordinação da técnica à ciência, dando precedência à última e sinalizando que o fazer (técnica) depende do saber (ciência ou conhecimento). (BARATO, 2003, p. 43).

Notem como, o modelo de habilidade, comumente adotado na educação, como aprendizagem-padrão, diz respeito às práticas frequentes e comuns aos intelectuais e escritores. Isso informa que as práticas dos escritores, filósofos e intelectuais (das mais diversas áreas) são mais qualificadas do que as outras diversas práticas que também compõem as ecologias cotidianas.

4 A IMPORTÂNCIA DE LEVAR A SÉRIO O QUE AS PESSOAS FAZEM

A importância de levar a sério o que as pessoas fazem é crucial para aplacar as grandes injustiças sociais que pairam sobre a nossa história. Um dos autores, em conversa com uma professora universitária de uma respeitada universidade pública do país, a princípio não compreendeu por que ela afirmou: “gosto muito de Tim Ingold, mas prefiro trabalhar com Bruno Latour, pois o primeiro desvaloriza a ciência, e trabalho num programa de pós-graduação em difusão da ciência”. Essa reflexão nos deixou pensativos, uma vez que não conseguimos compreender como o antropólogo inglês Tim Ingold (2015a; 2015b) desvaloriza a ciência⁴. Matutando um pouco mais, chegamos à conclusão de que ela afirmara isso considerando que Ingold (2015a; 2015b) possui um ambicioso e radical projeto de simetrizar todos os modos de fazer. De tal modo, o fazer das artesãs (que o autor gosta muito de ressaltar) é colocado em pé de igualdade com o fazer da/o cientista, da/o professor/a ou do fazer de qualquer outra pessoa. Isso causa espanto e estranhamento nas pessoas que estão acostumadas com o processo de divisão do trabalho social em nosso país que, ao desabilitarem e desvalorizarem os trabalhos manuais, acabam consagrando determinadas atividades intelectuais.

No capítulo “Andando na prancha: mediações sobre um processo de habilidade” (2015b), ele nos aponta a complexidade envolvida em toda atividade chamada de manual. Ele mesmo experimenta o quão complicado é serrar as madeiras do tamanho certo para conseguir fazer uma estante. Acerca das dificuldades em

⁴ O autor Jarbas Barato (2013) desenvolve uma concepção de trabalho ou dos saberes advindos do trabalho, que guarda muitas relações com as pesquisas desenvolvidas por Tim Ingold (2015a; 2015b). Enquanto este baseia sua ontologia nos modos de as pessoas fazerem as coisas, a partir de um diálogo interdisciplinar ou antidisciplinar com a antropologia, arquitetura, design, artes, filosofia, geografia etc., Barato (2013), optando pela epistemologia, centrada na noção de saberes do fazer, foca no modo como as pessoas trabalham, de preferência pesquisando os trabalhos subalternizados socialmente. Todavia, ambos querem ressaltar as dinâmicas, intensidades, variedades, plasticidades e potências presentes nos modos de fazer cotidianos e dos locais laborais, se desvencilhando dos preconceitos e limitações legados pelo dualista e antitético par teoria e prática. Seu modelo epistemológico é baseado nos saberes que nascem no chão das oficinas e ateliês, chamado de aprendizagem corporativa, lembrando as atmosferas e práticas dos saberes desdobrados nas antigas corporações de ofícios medievais, e também nos fazeres desdobrados pelo fluir das atividades de todas artesãs e artesãos, e todas trabalhadoras e trabalhadores que são apelidadas/os de braçais.

sintonizar seus movimentos com a força exercida sobre o instrumento (neste caso, o serrote) e a madeira, ele nos conta que

embora um movimento regular, confiante garanta um corte uniforme, nunca dois movimentos são precisamente iguais. A cada movimento sempre tenho de ajustar minha postura ligeiramente para permitir o avanço do corte, e para possíveis irregularidades no veio da madeira. Além disso, ainda tenho de prestar atenção para ter certeza de que mantive o alinhamento, uma vez que, embora a serra esteja constringida a deslizar no interior da ranhura existente, a própria ranhura é ligeiramente maior do que a lâmina, o que permite algum ligeiro desvio do eixo. É aí que o dedo indicador da minha mão direita, esticado ao longo do punho do serrote, entra em jogo (INGOLD, 2015b, p. 97).

Esses complexos movimentos sintonizados, como gosta de falar o antropólogo, mais parecem uma dança. Esses movimentos advindos do fazer são passados de geração em geração, por meio de uma educação da atenção, que possui poucos contornos discursivos. Grande parte dela acontece por meio da atenção dos mais novos ou inexperientes ao modo de fazer dos mais velhos e/ou experientes. Essa aprendizagem dominada pelos códigos do exemplo e do mostrar (fazendo com que alguma coisa se torne presente para a pessoa), acontece conforme tentativas e erros, onde “o papel do tutor é criar situações nas quais o iniciante é instruído a cuidar especialmente deste ou daquele aspecto do que pode ser visto, tocado ou ouvido, para poder assim ‘pegar o jeito’ da coisa” (INGOLD, 2015a, p. 21). A educação da atenção equivale ao processo de afinação do sistema perceptivo, em que a/o praticante se sintoniza com o ambiente, com o corpo todo imerso e fluindo do/no/com (o) fazer. Dessa forma, o que é transmitido não são tanto as informações, mas contextos de percepção e ação. Isso fica bem explícito quando nos deparamos com uma receita e inventamos de replicá-la, já que

os comandos verbais da receita, em outras palavras, extraem seu significado não de sua ligação a representações mentais na minha cabeça, mas de seu posicionamento dentro do contexto familiar da minha atividade doméstica. Assim como placas de sinalização numa paisagem, eles dão direções específicas aos praticantes, enquanto eles abrem caminho através de um campo de práticas relacionadas ou àquilo que já chamei de ‘*taskscape*’ (INGOLD, 1993b, p. 158). Cada comando é colocado estrategicamente em um ponto que o autor original da receita, olhando para a experiência prévia de preparar o prato em questão, considerou ser uma junção crítica na totalidade do processo. Entre esses pontos, no entanto, espera-se que o cozinheiro ou a cozinheira seja capaz de achar o seu caminho, com atenção e sensibilidade, mas sem depender de outras regras explícitas de procedimento – ou, numa só palavra, habilidosamente. (INGOLD, 2015a, p. 18-19).

Então, para Ingold (2015b), todo conhecimento está envolvido com as habilidades⁵. Para ele, a receita em si não apresenta nenhum conhecimento. Ela pode abrir caminho para o conhecimento, por se apresentar como uma solicitação que nos coloca em prontidão, em virtude de alguma familiaridade ou experiência anterior que tivemos. Ela pode incitar a ação. E “apenas quando é colocada no contexto das habilidades adquiridas através desta experiência anterior, a informação especifica uma rota compreensível, que pode ser seguida na prática” (INGOLD, 2015a, p. 19). Por isso, a educação da atenção é muito mais próxima da re-descoberta orientada, implicada e relacionada com a ação. Nesse sentido, o conhecimento é “imanente à vida e [à] consciência do conhecedor, pois desabrocha dentro do campo de prática – a *taskscape* – estabelecido através de sua presença enquanto ser-no-mundo” (INGOLD, 2015a, p. 21-22). Isso é possível em virtude de a/o praticante estar imersa/o com o corpo todo em seus ambientes de prática, ou seja,

porque o movimento corporal do praticante é, ao mesmo tempo, um movimento de atenção; porque ele olha, ouve e sente, mesmo quando trabalha. É esta capacidade de resposta que sustenta as qualidades de cuidado, avaliação e destreza, que são características da obra executada com maestria (PYE, 1968, p. 22). Como escreveu Nicholai Bernstein, “a essência da destreza reside não nos movimentos corporais propriamente ditos, mas na *harmonização dos movimentos com uma tarefa emergente*’, cujas condições de entorno nunca são exatamente as mesmas de um momento para o outro” (BERNSTEIN, 1996, p. 23, ênfase original). (INGOLD, 2015a, p. 18).

Portanto, estamos diante de uma educação integrada que não separa mente e corpo, nem natureza e cultura. Uma educação que sustenta as qualidades do cuidado, avaliação e destreza com as coisas do mundo, focada no fazer. Uma educação que ao aprender a valorizar as potências do fazer, não desabilita a educação profissional ao considerá-la inferior. A integração pressupõe o estabelecimento de relações mais dinâmicas e plásticas entre as técnicas e os modos de pensar.

Dessa maneira, a questão mobilizada pela racista e dicotômica relação do trabalho e da educação deixa de ser apenas: o que ou como ensinar? Com isso, acrescentam-se outras questões curriculares, como horizontes que auxiliam na integração, tais como: por que alguns saberes são eleitos como formativos? Quais as relações entre “conhecimento oficial” e os interesses dominantes da sociedade? Também se passa a evidenciar o currículo oculto, ou seja, aquele que se desdobra de modo “invisível” nos cotidianos das escolas, ajudando a forjar relações que deixam marcas, rastros. É importante reconhecer que já existem nos sistemas educativos experiências “emergentes” que apontam para os movimentos de integração, como: (i) outras formas de organizar os currículos, os espaços-tempos; (ii) o trabalho docente; (iii) as relações com as famílias e comunidades; (iv) de conceber a gestão de modo

⁵ A precaução pragmática de que nossa interface com o mundo envolve toda nossa corporalidade é de fundamental importância para ousarmos ultrapassar a metafísica cognitivista dominante e seus dualismos limitadores que opõem o prático ao teórico, o físico ao conceitual, o corpo à mente, a natureza à cultura etc.

participativo, enfatizando as práticas coletivas, e outros modos, mais amplo e plural, de sala de aula etc. (CANDAU, 2016).

Nas táticas cotidianas, no limiar dos acontecimentos, como fazer a integração? Nesses espaços-tempos existem escolhas, existem dimensões a serem levadas em conta. Os sujeitos, as/os praticantes dos cotidianos escolares reinventam modos de ser e de se apresentar uns aos outros, em movimentos atravessados por interesses, afetos, discursos, práticas que dizem respeito às dimensões ética, estética, política, cultural. A integração curricular avizinha-se como uma das estratégias para que a formação seja mais engajada, para que a/o estudante encontre mais sentidos, estabeleça mais relações, compreenda as bases a partir das quais as complexas interações no e com o mundo se dão. Dessa maneira, a crítica ao racismo laboral está nos alertando que, para levar a sério uma perspectiva de educação integrada (FREIRE, 2021), não podemos apenas inscrever os processos de ensino e aprendizagem ao domínio do discursivo, afinal, somos seres corporificados.

Desse modo, uma educação integrada envolve um processo que nos toca, solicitando a pele. A pele é o órgão que nos liga ao ambiente. Nossa sensibilidade em relação à ambiência é cocriada a partir da pele. A pele é o que nos permite tocar e ser tocada/o, pré-reflexivamente. Ela nos remete a uma ontologia do sensível. Ecologias cotidianas dos sentidos em rede! É um aprender a “mergulhar com todos os sentidos” (ALVES, 2001), nas solicitações da/na/com (a) Terra.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tentativas de suspensão dos corpos reconfiguram as violências, as desigualdades sofridas, e os diversos modos de sentir e estar no ambiente escolar, ao sobrepor e/ou subscrever os códigos do racismo biológico pelos eufemísticos códigos do racismo epistêmico.

Lembrar dos corpos e trazer os seus movimentos como questões curriculares é mexer na educação que se pretende hegemônica, ocidentalizada, que ignora e até exclui os corpos do *‘fazerpensar’* as teorias social e educacional, concebendo os sujeitos do aprendizado e da educação como *cogitos* incorpóreos.

A crítica ao racismo laboral está nos alertando que, para levar a sério uma perspectiva de educação integrada, não podemos apenas inscrever os processos de ensino e aprendizagem ao domínio do discursivo, afinal, somos seres com corpos. A aprendizagem incorporada é um traço de uma outra educação, que nos distingue das máquinas. A prática envolvida no engajamento propõe que a participação de todas(os) é um elemento indispensável para que as ações educativas tenham efeito.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. África, números do tráfico Atlântico. *In*: SCHWARCZ, Lilia M.; GOMES, Flávio (Orgs.). 1. ed. **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

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

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês B. de; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.

ARROYO, Miguel G. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). **Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança.** Por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARATO, Jarbas Novelino. **Educação profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho?** São Paulo: Senac, 2003.

BRASIL. **Editai Setec nº 01**, de 02 de março de 2017. Apresentação de propostas para a oferta de vagas gratuitas em cursos técnicos na forma concomitante, no âmbito do Pronatec/Mediotec. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/editais>. Acesso em: 04 jul. 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cad. Pesqui.** 46 (161), Jul-Sep 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/> Acesso em: 13 dez. 2022.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FNsjBnkcM5S5dPpbSgwNPGB/?lang=pt>. Acesso em: nov. 2022.

DICIO. Dicionário online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: out. 2022.

DICIONÁRIO INFORMAL. Dicionário online de Português. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/>. Acesso em: jan. 2023.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: à força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. In: RIBEIRO, Tiago *et al* (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **À sombra da mangueira.** 15. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

INGOLD, Tim. O Dédalo e o Labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v21n44/0104-7183-ha-21-44-0021.pdf>. Acesso em: jan. 2018.

INGOLD, Tim. **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015b.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A politecnia nos debates pedagógicos soviéticos das décadas de 20 e 30. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 18, p. e9575, 2020. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9575>. Acesso em: 02 maio 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, março 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/695>. Acesso em: 03 nov. 2021.

MANDREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

PACHECO, Eliezer Moreira; MORIGI, Valter (Orgs.). **Ensino Técnico, Formação Profissional e Cidadania**: a revolução da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Porto Alegre: Tekne, 2012.

RENAULT, Emmanuel. **Vocabulário de Karl Marx**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SLOTERDIJK, Peter. **Regras para o parque humano**: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.