



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
BAHIA**



PROFEPT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

MATHEUS BARBOSA DE SÁ CERQUEIRA

**A DESVALORIZAÇÃO DO MANUAL E A DUALIDADE HISTÓRICA
DO TRABALHO NO BRASIL**

Salvador
2022

MATHEUS BARBOSA DE SÁ CERQUEIRA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, do Instituto Federal da Bahia – IFBA, como requisito para a aprovação de mestrado profissional.

Orientador: Leonardo Rangel.

Salvador
2022

Biblioteca Raul V. Seixas – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA - Salvador/BA.

C416d Cerqueira, Matheus Barbosa de Sá.

A desvalorização do manual e a dualidade histórica do trabalho no Brasil / Matheus Barbosa de Sá Cerqueira. Salvador, 2022.

85 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.

Orientador: Leonardo Rangel.

1. Trabalho. 2. Mentalidades. 3. História. I. Rangel, Leonardo. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. III. Título.

CDU 2 ed. 331



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA
Rua Emídio dos Santos - Bairro Barbalho - CEP 40301-015 - Salvador - BA - www.portal.ifba.edu.br

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

PROFEPT - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

**“A DESVALORIZAÇÃO DO MANUAL E A DUALIDADE HISTÓRICA DO TRABALHO NO BRASIL
”**

MATHEUS BARBOSA DE SÁ CERQUEIRA

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Rangel dos Reis

Banca examinadora:

Prof. Dr. Leonardo Rangel dos Reis

Orientador – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Profa. Dra. Jocelma Almeida Rios

Membro Interna – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Prof. Dr. Mariana Fernandes dos Santos

Membro Interna – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Prof. Dr. Ivan de Matos e Silva Junior

Membro Externo – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Em 03 de março de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **MARIANA FERNANDES DOS SANTOS, Professor Efetivo**, em 03/03/2023, às 17:05, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **LEONARDO RANGEL DOS REIS, Professor Efetivo**, em 03/03/2023, às 17:06, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **JOCELMA ALMEIDA RIOS, Professor Efetivo**, em 03/03/2023, às 17:10, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **IVAN DE MATOS E SILVA JUNIOR, Professor(a) do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico**, em 03/03/2023, às 17:19, conforme decreto nº 8.539/2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.ifba.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&acao_origem=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador **2777508** e o código CRC **004AE33B**.

Agradecimento

Antes de tudo quero agradecer a Deus e a minha fé na vida que está personificada em um versículo bíblico, representando muito da minha trajetória, Marcos 11:23 – *Porque em verdade vos afirmo que, se alguém disser a este monte: Ergue-te e lança-te no mar, e não duvidar no seu coração, mas crer que se fará o que diz, assim será com ele.* Neste versículo, Jesus nos ensina que se confessarmos em oração o que queremos sem duvidar, alcançaremos nossos objetivos, claro, desde que eles não passem por cima de ninguém.

Em segundo lugar e entre tudo e todos que estão no planeta terra, quero agradecer a minha “Mainha”, minha vó, Risomar Ribeiro da Silva, a mulher que me criou e ajudou a forjar meu caráter e que me encheu de amor para encarar a vida, sem ela, literalmente eu não estaria escrevendo essas palavras. Em especial, quero, não só agradecer, mas dedicar também, parte dessa trajetória a Leonardo Rangel, que foi muito mais que um orientador, foi e continua sendo um ser humano incrível e que me suportou todo esse tempo (risos), Deus não poderia ter colocado uma pessoa tão paciente comigo. Professor, eu nunca vou esquecer de sua ajuda e da compreensão nos momentos mais difíceis ao longo desse processo.

Por último, por mais que pareça egoísta em certa medida, quero agradecer a mim, celebrar meu esforço, minha dedicação, minha crença nos estudos, minha vontade de vencer e meu sonho de progredir como professor e na carreira acadêmica.

Quero deixar registrado a todos os professores e professoras que passaram pelo meu caminho, a todas as pessoas que, de alguma forma, me ensinaram algo e me fizeram enxergar a vida de forma mais leve, assim como os bons amigos e alguns familiares que também acreditam em mim, aos que também não permaneceram, mas, em algum momento, tiveram um papel de relevância, e enfatizar que é, com muita alegria, que concluo mais uma etapa da minha vida.

Obrigado e obrigado, agradecer é sinônimo de que a vida faz sentido, pois se agradecemos é porque vivemos e desfrutamos do melhor que a vida pode nos oferecer. Que a paz e o espírito democrático sejam nosso guia. Deus seja conosco eternamente. Amém!

Resumo

A partir da colonização portuguesa no Brasil, o encontro de mentalidades para a formação e organização do território brasileiro, abordaremos como o trabalho manual, refletido no trabalho escravo, e o trabalho intelectual, refletido na exploração da mão de obra dos cativos foram os motores de construção da nação no século XV até hoje. Nesse sentido, buscamos discutir a origem da desvalorização do trabalho manual no Brasil. Além disso, a pesquisa pretendeu trabalhar com a história das mentalidades e os pressupostos ideológicos no qual se legitimam as instituições coloniais sobre o trabalho. A pesquisa contém alguns recortes históricos que permitirão mostrar a mentalidade acerca do trabalho e suas implicações para os respectivos contextos. O produto foi desenvolvido no formato por um ebook, pretendendo apresentar um material voltado para o ensino de história com pequenas narrativas construídas através desses recortes, apresentando discussões de acordo com os temas escolhidos, baseando-se no contexto do trabalho, refletido nas relações sociais da fundação do Brasil, e da evolução da educação profissional.

Palavras-chaves: Trabalho. Mentalidades. História.

Abstract

From the Portuguese colonization in Brazil, the meeting of mentalities for the formation and organization of the Brazilian territory, we will address how manual labor, reflected in slave labor, and intellectual labor, reflected in the exploitation of the labor of the captives outside the engine of nation-building from the til now. Since we are seek to discuss the origin of the devaluation of manual labor in Brazil in addition, the research aimed to work with the history of mentalities and ideological assumptions in which colonial institutions over labor are legitimized. The research contains some historical clippings that will allow us to show the mentality about the work and its implications for the respective contexts. The product was developed in the format of an ebook, intending to present a material aimed at the teaching of history with short stories covered through these clippings, presenting discussions according to the chosen themes, based on the context of work reflected in the social relations of the foundation of Brazil and the evolution of professional education.

Keywords: Work. Mentalities. History.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
1. CAPÍTULO 1: História do Brasil e as bases da dicotomia do trabalho	9
1.1. A construção de Portugal e seu rumo à conquista.....	12
1.2. Contatos iniciais com os autóctones da terra... ..	17
1.3. Contexto sócio-histórico africano.....	21
1.3.1. Afinal, de qual “escravidão” estamos falando?.....	24
1.3.2. Dos “portões” do não retorno à colônia.....	25
2. CAPÍTULO 2: A divisão do trabalho manual/intelectual no modo de produção escravista	29
2.1. Subdivisão do trabalho intelectual.....	34
2.2. Subdivisão do trabalho manual.....	35
2.3. A desvalorização do trabalho das mulheres.....	36
2.4 O trabalho como categoria de segregação no Brasil	37
2.5 O pós-escravidão e a divisão social a partir da eugenia – mais uma justificativa para a continuação da desvalorização do trabalho	43
2.5.1 A eugenia a serviço da divisão do trabalho entre brancos e negros.....	47
2.6 Pós Lei Áurea: da divisão do trabalho manual para favelização.....	49
3. CAPÍTULO 3: A divisão entre a educação voltada para elite e para a classe trabalhadora no Brasil e suas reverberações nas relações de trabalho.....	54
3.1. A gênese histórica e ideológica da relação trabalho e educação	56
3.2. O pressuposto da dualidade entre trabalho e educação	58
3.3. A formação omnilateral como saída diante da segregação trabalho/educação	62
3.4. A evolução da educação profissional no Brasil	66
3.4.1 Brasil Oligarca	67
3.4.2 Brasil Republicano.....	68
3.4.3 Brasil de Vargas.....	70
3.4.4 Brasil Pós Vargas.....	71
3.4.5 Brasil dos militares.....	73
3.4.6 Brasil e a redemocratização	74
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
5. REFERÊNCIAS	80

Introdução

Escrever uma dissertação em um programa como esse é de imensa satisfação para minha trajetória acadêmica, profissional e sobretudo pessoal. Desde quando realizei a primeira seleção para o programa em 2017, tive o *feeling* de que queria muito fazer esse mestrado, então persisti até ser aprovado em 2019 na 3° tentativa. Muitas coisas atrapalharam esse processo, incluindo a pandemia, mas cá estamos, com muito orgulho e vontade de entregar uma pesquisa à altura de todos os professores e respectivos leitores.

A metodologia empregada na pesquisa parte de uma revisão bibliográfica, pois entendemos que a revisão bibliográfica contribui para aperfeiçoar uma proposta temática inicial. Afinal, ninguém inicia uma reflexão científica ou acadêmica a partir do ponto zero (BARROS, 2009). Fazemos nossa revisão literária com elementos que remontam a história do Brasil, com foco na divisão do trabalho e na desvalorização do trabalho manual.

“A revisão da literatura já existente sobre determinado assunto poderá contribuir precisamente para apontar lacunas que o pesquisador poderá percorrer de maneira inovadora, além de funcionar como fonte de inspiração para o delineamento de um recorte temático original. Ao se elaborar esta revisão da literatura, a partir de um espírito crítico, poderão surgir ainda retificações, contestações, relocalizações do problema.” (BARROS, 2009, p. 104).

Nesse sentido, buscamos compreender em que medida a inferiorização do trabalho manual passa por uma desvalorização e uma desabilitação dos movimentos dos corpos. Nesse ínterim, veremos como 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 (CUNHA, 2005).

O traço marcante da desvalorização do trabalho manual e da educação profissional, se acentua com a ascensão do capitalismo, impulsionando um eixo dual que caracteriza a formação da colônia brasileira e persiste ao longo de toda a história do país. Nessa lógica, Canali (2010, p. 24) nos mostra que

“a relação trabalho-educação, reconfigura-se com o surgimento do modo de produção capitalista, e a escola é erigida à condição de

instrumento por excelência para viabilizar o saber necessário à burguesia em célere ascensão, em uma sociedade não mais pautada nas relações naturais, mas sim em relações produzidas pelo próprio homem.”

Um território recém conquistado com configurações estruturais aquém da Europa, sobretudo de Portugal, seu invasor, passa a ser um intermediário cultural que vem a se transformar em uma reprodução de processos de exclusão em relação ao trabalho manual e à educação, impulsionando um modelo dual em que se educa filhos da elite (educação acadêmica) e filhos dos pobres (educação profissional). Segundo Cunha (2005), a formação da cultura brasileira foi marcada pela caracterização de que o trabalho manual era indigno ao homem livre. Essa herança decorre desde o surgimento do que se concebe como berço ocidental da Europa, em que os próprios gregos, nas palavras de Aristóteles, encaravam o trabalhador braçal como algo associado à escravidão. Era atividade realizada por um não cidadão, um ser não pertencente a pólis e aos espaços de acesso à vida plena:

“Antigamente, entre alguns povos, o artesão e o operário estavam no mesmo pé que o escravo e o estrangeiro. Ainda acontece o mesmo atualmente em muitos lugares, e jamais um Estado bem constituído fará de um artesão um cidadão. Caso isso ocorra, pelo menos não devemos esperar dele o civismo de que falaremos: esta virtude não se encontra em toda parte; ela supõe um homem não apenas livre, mas cuja existência não o faça precisar dedicar-se aos trabalhos servis. Ora, que diferença há entre os artesãos ou outros mercenários e os escravos, a não ser que estes pertencem a um particular e aqueles ao público? Por pouco que prestemos atenção a ela, esta verdade se manifestará; o desenvolvimento só pode torná-la mais evidente. (ARISTÓTELES, 1998, p. 30).”

Como veremos, a acentuação da desvalorização do trabalho manual, além desse precedente cultural, toma outras proporções com o racismo clássico e outros tipos de racismos que vão colaborar na manutenção dessa dualidade histórica.

Desse modo, a presente dissertação apresenta esses conteúdos dividindo-os em três capítulos que se conectam apesar de prismas distintos. O capítulo 1 traça uma análise sócio-histórica de como portugueses, indígenas e africanos vão interagir em uma nova configuração territorial, dando origem a uma nova sociedade. Destacamos as origens do processo português até o que veio a ser o Brasil, através do contato com os autóctones; o tráfico de escravos e de como isso implicou e

personificou a exploração do trabalho manual dos considerados “conquistados”. Além disso, fazemos uma discussão, em diálogo com o livro *Escravidão* (GOMES, 2019), sobre o modelo que se implementou no Brasil, a partir do contato dos portugueses com um outro tipo de escravidão já praticada na África. O capítulo 2 traz à tona a divisão tradicional do trabalho manual e do trabalho intelectual assentada no modo de produção escravista. Continuamos o diálogo com autores como: Cunha (2005), Maldonado (2021), Saviani (2007), Arroyo (2012). Além de seguir explicitando a referida divisão do trabalho, faz-se uma especificação do papel singular das mulheres nesse processo. Entendemos a importância do elemento da raça no processo eugênico, em que as pessoas pretas e pardas são inferiorizadas. Já o capítulo 3, voltamos a fazer uma breve cronologia pautada na historiografia, apresentando como se desenvolveu a educação profissional no Brasil, no século XX, até o período da redemocratização. Salientamos que o panorama desse processo histórico que se dá no decorrer do século XX, passa pela desvalorização e pela exploração da classe trabalhadora, a partir do interesse das elites, que visam manter através da educação o seu *status* de dirigentes.

Capítulo 1:

História do Brasil e as bases da dicotomia do trabalho

A história dos três mundos (português, autóctone-tupiniquim e africano) começa de uma forma inimaginável para um encontro futuro e a geração de um novo mundo. No século XV da nossa era, impondo um modo de vida branco, os desbravadores dos mares – assim conhecidos através da história convencional –, conquistaram terras, com o apoio de um Estado nacional centralizado aliado ao crescente poder da classe burguesa, formada por burocratas estatais.

Segundo João Murilo de Carvalho (2008), a burguesia, como burocratas estatais, se diferenciava do restante da Europa, pois tanto as elites como os novos comerciantes que financiaram as grandes navegações, se instalaram na máquina pública a fim de garantir seu rendimento para a garantia da vida material. Essa elite se desenvolveu de forma pioneira, costurando uma aliança entre sua monarquia e grupos financiadores do Estado português, culminando em um processo que conhecemos como expedições ultramarinas. Seu objetivo inicial era expandir sua rede de contatos com o entreposto comercial das Índias orientais e assegurar novas terras e oportunidades materializadas na exploração de matérias-primas.

Os reinos africanos, desde o século XIV, cobiçado por muitos países europeus por conta de seus recursos naturais, além de grandes extensões territoriais e uma múltipla diversidade de etnias e nações; se organizava através de microssociedades espalhadas ao longo do grande continente mãe (berço e origem de todos os povos). Esse mesmo continente também se tornou atraente pela possibilidade de exploração da mão de obra para o trabalho, porque em Portugal já era conhecida formas de escravidão africana, inclusive parte de sua população já contava com escravizados. A África era vista como caminho alternativo para as Índias orientais, posto que o mar mediterrâneo estava controlado pelos comerciantes genoveses, portanto o contorno pelo cabo da Boa Esperança era um sinal de maior independência econômica portuguesa frente ao restante da Europa.

O choque e o contato entre esses povos foram inaugurados com benefícios para as elites de ambos os continentes, consolidando trocas comerciais, incluindo seres humanos já escravizados no continente africano. Vale lembrar de que os reinos africanos não possuíam um modo de produção escravista, tampouco estavam envolvidos em um modo de produção capitalista. O processo de escravização na África acontecia por diversos fatores: dívidas, aprisionamento por guerras étnicas-tribais, entre outros. Não há registro de um modo de produção voltado para o lucro nos reinos africanos, pautado na escravização. Aliás, era comum os escravos-servos terem uma liberdade jamais comparada ao modo de produção escravista, que iria se perpetuar no Brasil a partir do século XVI. As etnias autóctones eram formadas por pessoas com modo de vida em profunda conexão com fauna e flora disponíveis, não tendo estrutura social semelhante aos europeus e aos africanos, pois não possuíam propriedade privada e conviviam numa relação de proximidade com a natureza.

Ao falar de modo introdutório dos “três mundos” que vão formar a sociedade brasileira, percebemos que quem primeiro sofreu com a imposição do mundo europeu no chamado “novo mundo” foram os indígenas. Havia um processo de globalização em curso que compreendia a história afro-euro-asiática; em que tais estruturas indígenas não conheciam a organização institucionalizada de poder baseadas seja em pequenos feudos, condados ou, até mesmo, em Estados nacionais. Em comparação com o eixo “euro-afro-asiático”, eles estavam isolados em uma vastidão natural, não como bons selvagens, atrasados do ponto de vista eurocêntrico, mas civilizados e organizados em outra percepção de mundo e de vida.

O processo de integração global representava um novo mundo que se iniciara no germe da expansão marítima portuguesa, com a construção de novos entrepostos comerciais na África, na parceria estabelecida pelas trocas das elites africanas e portuguesas e do choque de realidade disfarçado de empatia e “amizade”, com a retirada do pau-brasil, do ainda território indígena a partir de 1500.

Os brancos tinham como motor do progresso o comércio e, sobretudo, o lucro. Através de seus navios e da sua busca por novos territórios, produtos e metais preciosos procuravam formas de se manter em vantagem “aventurando-se” no além-mar. Esses navegadores vieram a calhar na costa do mundo tupiniquim, atravessando

o grande atlântico, enfrentando vários perigos, sacrificando seus pares e se engajando numa conexão inédita com outras realidades.

Desse modo, já se percebe que o trabalho foi um elemento central que orientou o encontro e a posterior ligação desses três povos, que deram origem ao Brasil. Sem a sua preservação era impossível a sobrevivência de qualquer sociedade, grupo ou indivíduo, e a forma como ele era preservado e gerenciado era sobremaneira diferente em cada continente. A estrutura social era formada de acordo com a forma em que se organizava as relações de trabalho por cada um deles, contendo divisões de tarefas para a manutenção da vida do próprio grupo, assim era com os portugueses, já acostumados ao trabalho exploratório advindo do nascente capitalismo, os autóctones que possuíam suas divisões laborais orgânicas, de modo que cada indivíduo tinham suas funções bem definidas e os africanos que, apesar de se dividirem hierarquicamente, produziam em certa medida para o bem comum. O trabalho era além da construção da vida material também o sentido e a essência que uniu e desuniu esses povos.

Cabe ressaltar que o trabalho e a produção da vida, apesar de imposta ao longo do século através de uma perspectiva iberocentrista, mais específica ainda que a eurocentrista, era a mais retrógrada entre os europeus. O elemento extramundano católico, característico da mentalidade ibérica, traz a exploração pela exploração, sugando tudo quanto for possível, até a morte do explorado.

Observando as práticas que se deram ao longo da instauração do modo de produção escravista no Brasil, em que um escravizado com 30 anos, é trocado como “peça” por um de 20, e especulando que há um cavalo mais valioso que o escravizado de 20 anos, troca-se pelo animal. Conclui-se que todo comércio era voltado para o ganho do “agora”. Percebe-se a imediatividade da exploração pela exploração. Tal processo exploratório não se compromete com uma perspectiva de construção de uma nação, de povoamento, de crescimento. Ao contrário, é focada em tirar proveito de tudo e todos a todo instante, independente de quem será sacrificado no processo.

O comportamento ibérico personifica um ciclo de “violência desleixada”, sem escrúpulos, sem planejamento e sem limites provocada pelo sentimento de ganho a curto prazo, se colocando como “vampiros sugadores”. Não obstante, Portugal não

se desenvolveu o suficiente como metrópole nos séculos seguintes, não administrou bem quase nada do que explorou, empobreceu, encolheu e perdeu espaço para o mais novo gigante colonial no século XVIII, a saber, a poderosa Inglaterra.

O saldo da exploração e imposição ibérica foi o retardo industrial, consequência do atraso econômico monocultor, da manutenção da ordem pautada em oligarquias escravistas, do genocídio de milhares de etnias indígenas, do desmatamento sem precedentes da vegetação original do Brasil. E, provavelmente, a maior lástima e o mais pesado modo de exploração já visto em qualquer civilização desde a Mesopotâmia, o modo de produção escravista brasileiro, gerando a pior doença que reverbera nos nossos dias, a saber, o racismo histórico-estrutural.

1.1 A construção de Portugal e seu rumo à conquista

Os portugueses estavam organizados enquanto sociedade desde o século XIV, em uma Monarquia hereditária centralizadora, em que o rei era a figura preponderante em seu território. Os comerciantes e aristocratas ligados à coroa, partilhavam e/ou faziam parte desse poder. Portugal saiu na frente na corrida marítima em relação ao restante do mundo europeu, principalmente por sua unidade em torno de um monarca. Enquanto outras regiões da Europa, assoladas por crises de guerra, doenças e conflitos internos, ainda não possuíam um núcleo central de comando organizado para empreitadas internacionais. Portugal possuía vantagem em relação ao tamanho do seu pequeno território, que facilitava sua administração.

Além de suas poucas regiões férteis, boa parte do território português era rodeado por rochas, portanto improdutivo. Isso serviu como motivação para sua necessidade comercial ultramarina. Isso também explica, em grande parte, porque Portugal estava pronto antes de qualquer outra nação europeia para se lançar em novos empreendimentos.

Antes da unificação em torno de um rei e da formação de um Estado nacional, o território que veio a se chamar Portugal, era dividido em condados. Segundo Mattoso (2000) não é possível encontrar vestígios coerentes de uma nacionalidade portuguesa antes da fundação do Estado. Um dos principais, o condado portugalense, foi o palco de início da hegemonia de senhores locais. Estes estavam associados ao

reino de Navarra e impuseram sua influência, predominando ao longo do tempo na formação de um núcleo de poder, que por volta do século XIII, com Afonso III (1248-1279), eliminou gradativamente privilégios da nobreza, criou instituições de controle para o serviço do Estado e desenvolveu forte influência entre agentes clericais atuantes.

Esse processo colaborou para a afloração da consciência nacional, processo lento, que aos poucos foi ganhando forma, criando atmosfera nacionalista pela difusão que teve de grupo em grupo, de classe em classe. Tal atmosfera foi passando do alto ao baixo clero, da alta funcionalidade pública até os delegados do rei. Esses personagens estavam em diversos pontos do território, contribuindo para fortalecer a hegemonia monárquica, servindo de base para fortalecimento de um regime em torno de um soberano. Como exemplo, pode-se citar a revolução de Avis e seu mestre, D. João I, importante personagem da legitimação do impulso unificador em relação aos objetivos pro-coroa, nos séculos seguintes.

A Revolução de Avis (1383-1385) foi essencial na guinada portuguesa para a construção do seu Estado nacional. Segundo Francisco Carlos Teixeira da Silva (2016), quando D. Fernando I morreu sem deixar herdeiro masculino, o trono é ameaçado por uma união com o reino de Castela, por causa da sua filha D. Beatriz, casada com D. João I. Isso provocou, em certa medida, uma preocupação de classes que temiam uma feudalização do território português, visto que do lado castelhano, os fundamentos das estruturas sociais eram mais conservadores que em Portugal. A nascente burguesia se via ameaçada, pois o estamento medieval-feudal, sem mobilidade social, representava a estagnação de uma classe que se tornou tão importante para a nova configuração embrionária do capitalismo mercantil.

A solução vislumbrada seria a desvinculação total de Castela. O povo português em si, segundo Silva (2016), citando Oliveira Marques, odiava a classe latifundiária, encabeçada por uma nobreza medieval. Enquanto isso, os profissionais liberais e os novos aristocratas, mais pobres, desejavam uma redivisão das terras, de modo a atender a estes últimos. Portugal carregava sequelas da guerra com Castela. Seu território e economia estavam devastadas. Tudo isso junto fez com que o mestre de Avis, D. João I – meio irmão de D. Fernando I –, iniciasse uma revolução que culminaria no processo de criação do Estado nacional português.

Esse Estado nacional representou a derrocada do poder descentralizado das mãos dos nobres, característica do mundo feudal europeu. Em contrapartida, uma nova organização de poder político, centralizador, figurava nas mãos de uma monarquia atrelada aos “revoltosos” burgueses. O rei em si, personificava o fim da medievalidade portuguesa, e a construção de uma identidade nacional.

Cada fatia do bolo deveria ser destinada para os grupos chaves no processo citado acima. Ao rei e à monarquia, cabiam a estabilidade política e econômica; à burguesia, cabia a chance de explorar os territórios africanos respaldada pela nova força política. Isso fez com que essa nova classe emergente passasse a não depender mais dos italianos de Gênova. A nova nobreza acabou constituindo a burocracia estatal que estruturou o recente Estado português.

Ora, falhado o projeto de união com Castela, e participação na “reconquista” contra Granada, o novo monarca via-se na contingência de conter e dirigir o mal estar dos nobres e sua natural belicosidade para uma empresa lucrativa e que ajudasse na consolidação do reino e da dinastia. [...] Ao mesmo tempo surgia a possibilidade de acesso a terras conquistadas e a criação e distribuição de uma série de cargos civis, militares e religiosos que, ao lado de tenças, mercês e dotes, seriam distribuídos aos fidalgos. [...] A burguesia lusitana desejava assegurar um fornecimento permanente de mercadorias e metais preciosos e, ao mesmo tempo, contornar o monopólio italiano – em particular genovês – sobre as mercadorias orientais. (SILVA, 2016, p. 55).

É claramente observado a convergência de interesses para a germinação do Estado nacional português, sobretudo para o desenvolvimento do empreendimento naval que viria a seguir. A necessidade de se “desamarrar de Castela” e do “atraso” que ela representava refletiu na ousadia marítima rumo a novas descobertas.

A história portuguesa é marcada pela influência da mentalidade medieval, aglutinada no treinamento e na formação de burocratas estatais, além da conservação moral representada pela influência da religião católica, principalmente na relação negativa que tal religião tinha com o trabalho. Por isso, entendemos que a categoria chave para o funcionamento do Brasil colônia é a servidão. O trabalho manual, braçal, era extremamente desvalorizado e relacionado diretamente com a necessidade de delegar o serviço a outro, de preferência alguém que fosse possível inferiorizar, como aconteceu, no Brasil, com os indígenas e africanos. Porém, vale

ressaltar como o próprio português e seu rei se enxergavam, no tempo histórico em questão. Isso ajuda a entender como a noção de superioridade e imposição sobre o outro está presente na mentalidade portuguesa da época:

Assim, enquanto o rei D. Manuel de Portugal, como é sabido, se intitulava “rei de Portugal e dos Algarves daquém e dalém mar em África, senhor da Guiné, da navegação, comércio e conquista de Etiópia, Arábia, Pérsia e Índia [...] Durante alguns séculos, os territórios extra-europeus dominados pelos portugueses foram designados como Conquistas. Os títulos do rei D. Manuel, atrás evocados, indicam a intenção e uma prática política, comercial e militar embora a realidade ultrapasse o ditado das bandeiras. A intenção aparece de rosto descoberto, mas os escreventes justificam-na desde logo pela missão divina de dilatar a fé, mesmo quando ela é recusada de armas na mão. (SILVA, 2016, p. 58-59).

A expressão “conquista” era palavra de ordem da mentalidade portuguesa. Seja esta alcançada por meio da fé, das armas ou até mesmo de estratégias mais amplas como a educação impositiva e catequizadora, que, nos primeiros anos da colônia, ficou restrita ao domínio dos Jesuítas.

A descoberta do ouro e a possibilidade de enriquecimento eram elementos que faziam parte do imaginário e ambição portugueses do século XVI. Afinal, ao contrário do que é propagado em estórias do senso comum, a cobrança dos tributos não era realizada por homens da pior estirpe, criminosos. Não faz muito sentido pensar que a coroa portuguesa enviaria pessoas sem credibilidade para as novas terras, por exemplo. Entendemos que não há muita coerência em um rei e uma burguesia empreenderem esforços materiais, para deixar em certa medida a administração de qualquer vantagem nas mãos de criminosos. Pedro Álvares Cabral que esteve na “descoberta” era um fidalgo, Pero Vaz de Caminha um correspondente e, contando o fato de que a maior parte da população portuguesa era iletrada na época, como observamos, os “descobridores” enviados, não faziam parte das pessoas comuns em Portugal. O projeto de chegada nas Índias ou a proposital “descoberta e conquista” do novo mundo foi pensado e baseado em experiências anteriores, inclusive fracassadas, onde muitos navios portugueses afundaram na costa africana entre os séculos XV e XVI.

“Com o objetivo de ampliar a “conquista” de Vasco da Gama, dom Manuel envia em 1500 uma nova frota às Índias, composta de treze

naus e 1.500 homens, sob o comando de Pedro Álvares Cabral, fidalgo, senhor de Belmonte, e homem do conselho régio.(...) Em pouco mais de um mês, Cabral chega ao nordeste do Brasil, enviando ao EL-Rei a nova descoberta, através da célebre carta de Pero Vaz de Caminha. Hoje, já nos parece que não havia muita novidade em encontrar a nova terra. Duarte Pacheco Pereira, em seu *Esmeraldo de Situ Orbis* escrito entre 1505 e 1508, nos relata a intenção do rei Dom Emanuel: “visto como no terceiro ano de Vosso reinado no ano de Nosso Senhor de 1498 vossa Alteza nos mandou descobrir a parte ocidental da grandeza do mar Oceano, onde é achada e navegada grande terra firme e com muitas e grandes ilhas adjacentes”. Assim, mesmo antes de 1500, tem-se na corte portuguesa a comprovação da existência de terras no hemisfério ocidental. (SILVA, 2016, p. 63-64)”.

Havia uma necessidade de recuperação financeira e da expansão de influência política na época. E mesmo Portugal não encontrando ouro, nos primeiros anos, desde a chegada em 1500; na “colonização” posterior, em 1534, os portugueses trataram de aproveitar o que poderia ser aproveitado de imediato, no caso, o pau brasil. Aliás, a extração dessa madeira marca o início das relações de trabalho na América portuguesa.

Apesar de os portugueses serem comumente associados ao espírito aventureiro e de certa desorganização, não é bem assim que as coisas caminharam desde a “descoberta”. A monarquia portuguesa não investiu ao vento os seus recursos, numa aventura idealizada. Discordamos dessa percepção acidental e irresponsável que lhes é atribuída. Seria insensato inclusive desconsiderar que em 1494, Portugal e Espanha, através de uma bula papal, haviam dividido possíveis limites de exploração com o tratado de Tordesilhas. Desse modo, é absolutamente legítimo o seguinte questionamento: por que então Portugal só começou a colonização em 1532-1534 e não em 1500?

Havia um interesse imediato na busca por ouro e prata. Além disso, era necessário mapear o território e planejar uma possível vinda de colonos para o novo mundo. Essas coisas não se desenvolvem do dia para a noite, ainda mais no século XVI. Esses são alguns motivos que elucidam a não vinda imediata da coroa portuguesa. Já no contexto de 1532-1534, havia uma urgência em se acelerar o processo de povoamento dos colonos, principalmente pela ameaça dos corsários franceses e holandeses. Então, logo foi providenciado o que ficou conhecido como capitânicas hereditárias, nas quais alguns “capitães” escolhidos pelo rei, obtiveram o benefício das terras doadas para iniciar o processo que reconhecemos como

“colonização” do Brasil. Em poucos anos, como complemento das capitânias, instalou-se o Governo Geral, em 1549, com Tomé de Sousa, na cidade do Salvador, a primeira capital do país.

1.2 Contatos iniciais com os autóctones da terra

Pouco se conhece acerca dos nativos que povoavam o Brasil, antes da chegada dos portugueses, apesar de serem classificados arbitrariamente como “índios”. Essa não é a forma adequada de se classificar esses povos. Então, por que eles foram chamados assim?

Por que ao longo dos séculos, prevaleceu uma classificação genérica de várias etnias, comunidades, microssociedades, que ao serem reduzidas a uma categoria de humanos subalternizados, foram relegados à sua própria sorte, sem muito apoio dos poderes e políticas oficiais. Foram os portugueses que classificaram os povos autóctones de “índios”, pois lembrem-se que eles estavam mirando e buscando as índias orientais. Desse modo, coube, de forma cômoda, nomear os ditos povos das procuradas índias de “índios”. Outra hipótese é a associação da própria palavra indígena com indigente, algo ou alguém inferior, uma subcategoria humana ou semi-humana. Caso típico do etnocentrismo europeu, em seus processos de expansão e conquista, que se acostumou a classificar os povos conquistados como selvagens, bárbaros, não civilizados etc.

É óbvio que naquele primeiro contato, Cabral e sua comitiva não poderiam imaginar e nem catalogar que dentro daquele novo universo existiam povos e povos, nações e nações, com comportamentos diferentes e organizações diferentes. A questão gira em torno da perpetuação pós-Cabral, pós-colonização de continuarmos a ignorar e classificar todos aqueles indivíduos como um só povo, como índios.

Lançado o olhar crítico inicial sobre esse primeiro contato, pensando na construção portuguesa do índio genérico, vamos avançar para a tentativa de discussão sobre a mentalidade dos povos nativos do século XVI ou, ao menos, dos nativos que tiveram maior contato com os colonos nos primeiros anos da América portuguesa.

Tupis e não tupis, outra divisão realizada pelos portugueses, dizia respeito aos que falavam a língua geral, entendiam ou tinham costumes semelhantes, eles eram conhecidos como Tupis. Os que não compartilhavam dos mesmos comportamentos e se comunicavam com uma fonética notadamente diferente eram classificados como não tupis, ou Jês.

O que nos importa, para posteriormente discutir, e não deixar a centralidade da categoria “trabalho”, era como esses grupos viviam e se comportavam no processo de produção da vida, isto é, tinham no próprio trabalho um instrumento cotidiano gerador da existência. No caso dessas microssociedades nativas, assim vamos chamá-las a partir de agora, eram organizadas em um modo de produção comunal, baseada na coletivização da terra. Usando a classificação marxista que Saviani (2007) adota, definiremos esse modo de produção por “comunismo primitivo”, em que não havia privatização de posses, nem bens. Isso não quer dizer que havia uma ausência por disputas territoriais. Porém, elas não eram baseadas em fatores econômicos, pelo menos não como nós passamos a compreender tal fenômeno a partir da ótica progressista da modernidade. Essas disputas aconteciam por diversos motivos, especialmente como modo de marcar a movimentação ou a importância de certos grupos, ou a própria legitimação de líderes locais. Ao mesmo tempo em que não havia um dono das terras (visto que esta era de uso comunal), não existiam limites territoriais bem delimitados. Aliás, um dos grandes motivos das disputas e guerras era a proteção ao território. Eram povos relativamente livres, mas essa liberdade de ir e vir poderia ser questionada, interrompida, pois havia zonas de capturas. As rivalidades e alianças entre as etnias autóctones sempre aconteceram.

A produção da vida tinha, como em toda sociedade, divisão de tarefas. As mulheres geralmente exerciam as atividades de agricultura e coleta. Os homens geralmente exerciam atividades ligadas à guerra e à caça. Dentro dessa divisão, subdivisões com funções específicas também existiam, pois alguns tinham habilidades para confeccionar as armas; outros pela hierarquia de idade ou espiritualidade reconhecida no seio da comunidade, eram destinados a atividades xamânicas.

Em uma sociedade indígena (dependendo de sua orientação produtiva principal – se agrícola, se caçadora-coletores ou ambas – e das tecnologias que domine) podemos dizer, de forma esquemática e

sintética, que há: – o trabalho masculino de providenciar a caça e a pesca e, como parte disso, produzir os meios de caçar e pescar (arcos e flechas, armadilhas, etc.); (...) – o trabalho feminino de colher produtos das roças; (...) – o trabalho feminino de cuidar e alimentar os filhos; (...) Muitas vezes há, também, o trabalho de homens mais velhos de guardar a memória das narrativas socialmente relevantes e apreciadas, e narrá-las em momentos ou circunstâncias definidas. Como há o trabalho das mulheres mais velhas de também olhar pelas crianças na ausência de suas mães e pais, e de orientar determinados processos de fabricação (alimentar, cerâmica, etc.). E há, por fim, todo tipo de trabalho intelectual ligado às crenças e às práticas rituais, que incluem atividades cerimoniais, produção de artefatos (máscaras, instrumentos musicais) e alimentos específicos (bebidas, remédios), e a própria atuação dos xamãs (pajés), rezadores, cantores e cantoras, etc. (D'ANGELIS E VEIGA, 2001).

Nenhuma das microssociedades nativas conheciam a escravidão, nem se baseavam em um trabalho a longo prazo. A estocagem ou a acumulação, como ficamos acostumados no modelo ocidental, era uma estratégia bastante utilizada. Era o trabalho necessário para a existência da vida, para a produção do que fosse considerado o suficiente, sem excedentes. Não se tinha preocupação existencial com a falta de alimentos, porque o que acabava era buscado na natureza. A vida era vivida em cada batida de coração.

Se os nativos não buscavam excedentes em suas relações de produção do que era suficiente para a vida, então por que no primeiro contato com os portugueses os historiadores exemplificam a relação inicial através da troca entre objetos europeus e da ajuda dos nativos para carregar o pau Brasil para as naus portuguesas? Esse evento inicial de troca pode ser considerado o cerne das relações de trabalho entre esses povos?

A primeira pergunta pode ser respondida com a hipótese da curiosidade, aliada ao sentimento de hospitalidade, de colaboração com algo que para o nativo não havia problema. Em decorrência da abundância de madeira ali exposta, doar, e não necessariamente trocar, era a opção para os nativos. “A primeira forma de exploração da terra e da gente no Brasil, pelo capitalismo comercial em extensão, constituiu, principalmente, no comércio de madeiras extraídas pelos índios e trocadas com os portugueses pelos mais variados objetos e utensílios” (CUNHA, 2005, p. 27). A noção de troca interessada e instrumental é um traço da cultura europeia e não dos povos

nativos. A princípio eles não precisavam de nada que os portugueses ofereciam. Quanto à ajuda dos nativos, temos de lembrar que eles só trabalhavam para produzir o necessário para sua existência, não havia lógica do excedente. Portanto, podemos conjecturar que a doação era gratuita, a favor dos estrangeiros, como princípio de hospitalidade. Não podemos pressupor que o fizeram por interesse comercial em adquirir objetos europeus, até porque isso não fazia parte da lógica da vida desses povos. E por que não? Devido à própria essência da vida nativa desses povos, inexistia um plano de interesse comercial, de lucro, acumulação, vantagens ou qualquer coisa do mundo ocidental.

Desse modo, podemos estabelecer como ponto de convergência inicial da relação de trabalho entre os nativos, negros e portugueses o período de 1534, pós-capitanias hereditárias, e não antes. Contexto marcado pelo reconhecimento do território e pela pouca exploração do que foi a colônia de 1500 a 1534; ou período conhecido como pré-colonial, antes de 1500.

No caso do nativo, o ponto de partida inicial do trabalho pode ser encarado como o estabelecimento da escravidão indígena, pois alguém tinha que trabalhar na terra, e já que os brancos, dominadores, não concebiam o trabalho manual como opção digna, este tinha de ser realizado por alguém. Os povos autóctones eram vistos como “Adão caído”, e incorporavam o castigo do trabalho pelo suor do rosto. Os portugueses eram por excelência os planejadores. Eles precisavam delegar para quem julgassem não pensar como eles o trabalho pesado da terra. Alie-se à herança greco-romana e católica de desvalorização dos trabalhos manuais, as raízes judaicas de alguns colonos, que também nutriam pavor ao trabalho direto com a terra, encarando-a como maldição.

Nos colégios e nas residências da Europa, os jesuítas contratavam trabalhadores externos para o desempenho dos ofícios mecânicos, tendo apenas um irmão coadjutor para dirigi-los. No Brasil, entretanto, a raridade de artesãos fez que os padres trouxessem irmãos oficiais para praticarem aqui suas especialidades como, também, e principalmente, para ensinarem seus misteres a escravos e a homens livres, fossem negros, mestiços ou índios. O sucesso obtido no ensino dos índios fez que eles se tornassem muito disputados pelos senhores de engenho, comerciantes e burocratas, a ponto de os jesuítas conseguirem um decreto do rei, em 1727, proibindo “tirar” das aldeias indígenas oficiais mecânicos por pessoa de qualquer “qualidade” (Leite, 1953, p.25). (CUNHA, 2005, p. 32).

Cunha (2005) ainda ressalta que a primeira medida que definiu um aparelho estatal e secular de ensino no reino português, decorreu do controle, pela administração civil, dos aldeamentos indígenas no Pará e em Maranhão, até então dirigidos pelos jesuítas. Nesse sentido, o alvará de 17 de agosto de 1758 se apresenta como um marco que determinou que se criassem, em cada povoação, duas cadeiras de ensino das primeiras letras, uma para meninos, outra para meninas, em substituição às escolas jesuítas. Afinal, existiu escravidão indígena? Sim, embora não da mesma forma tão sistematizada quanto a africana, porque a mão de obra nativa da América era por si só difícil. E a cada dia passado de contato entre nativos e colonos, os primeiros iam sendo infectados, contribuindo para a escassez sem precedentes da mão de obra e da própria existência populacional. Outros fatores dificultavam a escravidão nativa, a exemplo dos suicídios, das fugas, a da não adaptabilidade do homem trabalhar com a terra, sendo que era função exercida quase exclusivamente pelas mulheres autóctones. Outros fatores que complicaram a utilização da mão de obra autóctone eram as guerras entre as microssociedades existentes; a interferência de outros estrangeiros ora se aliando, ora destruindo etnias; e, a própria natureza resistente ao desconhecido e impraticável trabalho forçado entre as etnias indígenas.

1.3 Contexto sócio-histórico africano

Há uma certa dificuldade em empregar o uso da palavra correta para se referir aos africanos e seus descendentes, há muitas divergências, negro, preto, afrodescendentes, por exemplo, são alguns dos termos mais utilizados, entretanto, esse lugar de fala, ou melhor, lugar de escrita na atualidade, pertence aos próprios personagens que estão engajados/as com o movimento e a causa histórica desses povos.

Usaremos a palavra “preto” para designar os africanos trazidos para as Américas por entender que quando se trata do século XVI, estamos debatendo a questão da cor e não propriamente sobre a raça (questão que será historicamente posta mais tarde). A palavra preto ou preta, assim como branco e branca, pardo e parda, são de fato as cores representantes dos povos que deram origem aos primeiros brasileiros. O uso da palavra negro não estaria correto pelo ponto de vista da discussão sobre raça ter sido realizado a partir dos séculos XIX e XX (pelos estudos como a antropologia). É a partir daí que teremos o surgimento da

hierarquização que classifica através da lógica de raças superiores e inferiores, mas discutiremos isso mais adiante, no capítulo 2.

Voltando o foco para o século XVI, para falar no sentido de cores, e não dos povos, porque não existe povo pardo. Também o povo preto e o povo branco seriam termos desconexos para falar de povos que podem ter inclusive diferentes cores. Os africanos foram marcados pela escravização que mais tarde ficou relacionada a sua cor, essencialmente nas Américas espanhola e portuguesa. Vale lembrar que não foram todos os povos africanos escravizados, e nem nos referimos como os “escravos africanos”, pois isso engloba um continente, e o “ser” escravo é um condicionante pejorativo. Os africanos não são/foram escravos, alguns milhares de seres humanos que pertenciam ao continente africano foram escravizados, ou seja, passaram pelo perverso processo de imposição de uma condição que os aprisionaram e tentaram transformá-los/as em coisas.

Voltando o foco para o século XVI, para falar no sentido de cores, e não dos povos, porque não existe povo pardo. Também o povo preto e o povo branco seriam termos desconexos para falar de povos que podem ter inclusive diferentes cores. Os africanos foram marcados pela escravização que mais tarde ficou relacionada a sua cor, essencialmente nas Américas espanhola e portuguesa. Vale lembrar que não foram todos os povos africanos escravizados, e nem nos referimos como os “escravos africanos”, pois isso engloba um continente, e o “ser” escravo é um condicionante pejorativo. Os africanos não são/foram escravos, alguns milhares de seres humanos que pertenciam ao continente africano foram escravizados, ou seja, passaram pelo perverso processo de imposição de uma condição que os aprisionaram e tentaram transformá-los/as em coisas.

A passagem da condição de ser humano para a subjugação condicionada ao aprisionamento em decorrência de guerras, dívidas, captura, ou até mesmo servidão convertida em escravidão, é de suma importância compreender que ainda não há um ponto de esvaziamento de toda a condição de humanidade. Essa ruptura inicia no que Laurentino Gomes (2019) vai chamar de pontos de não retorno ao longo da costa africana. É no contato com o europeu traficante de escravos e a elite de alguns grupos que se travam as lutas pelo resgate da identidade do homem e da mulher africanos, escravizados nas terras do Atlântico. Nesse sentido, o batismo pode ser considerado

o ritual forçado como ápice da tentativa de se impor a perda da condição humana e passagem para a condição de mercadoria, contraditório? Absolutamente! Sobretudo porque o batismo significa um mergulho para o novo nascimento na fé cristã; e para o escravizado, significava a morte identitária, corporal, mental e sobretudo uma tentativa de corrupção espiritual. Trata-se da criação de outra corporalidade. Uma corporalidade submissa às regras do senhor, obediente aos princípios cristãos da ética extramundana de expiação dos pecados na terra. Quem melhor do que o cristianismo para valorizar os rituais de penitência e subordinação de uns grupos sobre outros?! Esse dispositivo já tinha sido utilizado em várias outras ocasiões históricas, para subjugar grupos e fazer com que estes se esquecessem de suas heranças e pertenças. “O escravagismo acabou por fundar a separação entre a contemplação e a ação. Na celebração dessa separação, Aristóteles contribui com sua obra monumental, na qual certas passagens foram postas na sombra em proveito de outras” (CUNHA, 2005, p. 9). Já vimos como o filósofo acaba naturalizando as desigualdades, e no Brasil, a institucionalização da escravidão acaba relegando o trabalho manual aos desvalidos, aos escravizados. Isso fará com que o trabalho manual seja sempre visto como sinal de atividade subalterna, relegada às classes menos favorecidas. Daí também se compreende porque os pobres serão considerados as pessoas menos capazes de se envolver em atividades cognitivas, contemplativas. O racismo estrutural no país, cria uma série de hierarquias e preconceitos, fazendo com que as capacidades intelectuais assumam um caráter classista. Grande parte da navegação cotidiana, bem como da educação oficial, ainda tende a reproduzir esse estereótipo racista, de que as classes populares são menos favorecidas intelectualmente.

A África é um continente enorme, recheados de diferentes povos, diferentes cores, o alvo da escravidão ibérica foi a parte que denominamos subsaariana, em referência às nações africanas que estão abaixo do deserto do Saara, geograficamente falando. Outra afirmação equivocada é dizer que o povo africano, ou o continente africano, ou os africanos de forma genérica foram escravizados, é importante desconstruir tais afirmações para podermos mergulhar de fato no que se propõe o trabalho, isto é, nas micro-histórias, nos detalhes que nos ajudam a compreender a histórica relação entre trabalho manual e trabalho intelectual, através do encontro das três grandes matrizes que formam a sociedade brasileira.

1.3.1 Afinal, de qual “escravidão” estamos falando?!

É importante discutir sobre a instituição da escravidão para entrarmos no mérito da escravidão africana, portuguesa e brasileira. Porque, sim, de fato existem diferenças entre essas formas de escravidão. A escravidão no continente africano, assim como no mundo fora e dentro da Europa já existia. No caso da escravidão africana subsaariana, a prática estava bastante conectada as guerras entre etnias, em que disputas territoriais e divergências familiares eram causas que alimentavam certas rivalidades entre estas etnias que viviam em territórios próximos mutuamente. Fazendo com que os vencedores capturassem os vencidos e incorporarem ao seu grupo submetendo-os ao processo de servidão ou escravidão. Enquanto um grupo se fortalecia, e uma determinada família governava determinadas áreas, era muito comum que chefes locais tivessem escravos para o trabalho braçal e escravas para a servidão sexual, ou até mesmo a manutenção de pessoas como escravos de resgate (no caso em que eram sequestrados até que determinadas questões fossem resolvidas).

Apesar de não considerarmos os territórios africanos como envolvidos no modo de produção capitalista por volta do século XVI, e, obviamente, desfazendo a ideia de que a instituição da escravidão estivesse ligada por fatores puramente econômicos, de uma maneira ou de outra, a submissão de seres humanos conectava-se à guerra e à terra, não voltadas ao fim lucrativo monetário, como foi com os portugueses. O fato de ter pessoas para trabalharem para si quando se é um rei ou um chefe local, em um território africano, remete ao status e à legitimação do seu domínio naquela determinada área. Esse é um dos motivos da escravidão africana: ter pessoas ligadas ao seu domínio e à sua família como súditos, configurando uma representação de força e respeitabilidade para os chefes locais. O prestígio em si mostrava quem era o senhor não só de homens, mas da própria terra, e claro, conseqüentemente tais cativos estavam destinados a funções mais pesadas. A “escravidão portuguesa”, isto é, protagonizada pelos portugueses no continente africano, não fora algo que os mesmos introduziram, mas uma prática da qual eles contribuíram ao institucionalizar no que chamaram de “novo mundo”.

A escravidão já existia nas regiões costeiras nas quais os navegadores percorreram. A nova questão histórica é que se enxergou a oportunidade de traficar

e exportar seres humanos como mercadorias para a servidão e para o lucro. A oportunidade de estabelecer relações não com os “povos” africanos, mas com os chefes locais, foi, para os portugueses, a porta de entrada para ditar as regras no tráfico de pessoas. E para os líderes africanos, um negócio atraente do qual eles não tinham nada a perder, pelo contrário, só ganharam. Daí surge uma questão interessante: do ponto de vista de pessoas que eram até então seus rivais e inimigos territoriais, por que não os entregar a outros povos em troca de vantagens para benefício próprio? Já que aquelas vidas nada representavam para eles, além de estar ganhando também em se livrar de inimigos e pessoas indesejadas?! Ora, o negócio deu muito certo, pois se configurou como benéfico para os dois lados. As decisões cabiam aos particulares, não aos povos, nem às comunidades. Não havia um senso de irmandade entre os povos africanos, ao contrário, o sentimento era constituído por rivalidade e conflitos recorrentes.

Por fim, a escravidão brasileira, é fruto do que se origina da servidão praticada na África subsaariana, da intervenção portuguesa ao aproveitar e ao criar oportunidades de benefícios para ambos (os traficantes portugueses e a elite africana), de lucro com o tráfico; e por último, da estruturação burguesa do modo de produção capitalista global que estava se constituindo através do período conhecido como grandes navegações. Isso serviu para ilustrar e caracterizar o espírito do colonialismo europeu, pois sem o tráfico de escravos, isto é, na prática do trabalho braçal disponível, seria inviável consolidar as colônias ibéricas nas terras conquistadas, visto que nem os portugueses se sujeitaram a tal trabalho, nem os indígenas, como já observamos através das históricas dificuldades.

Desse modo, já podemos perceber uma série de influências na constituição da escravidão brasileira, marcada pela cor preta; marcada pela cumplicidade das trocas de ganhos para os chefes locais da África subsaariana; pela empresa do lucro e do oportunismo português, e pelo desenvolvimento do colonialismo atrelado ao nascente capitalismo para viabilizar a ocupação e produção nas colônias.

1.3.2 Dos “portões” do não retorno à colônia

O tráfico negreiro como é conhecido, nos remete em um primeiro momento ao importante símbolo da escravidão africana que se instalou no Brasil, a saber, os

navios que transportavam os africanos. Outro importante item simbólico é deixado de lado e não é mencionado nos livros didáticos: o início do sofrimento de várias etnias africanas! Esse triste e perverso capítulo da nossa história começa no que chamamos de “portões do não retorno” na África, instalações onde os novos escravos ficavam aprisionados antes de embarcar para o novo mundo.

Segundo o livro *escavidão* de Laurentino Gomes (2019), estima-se que haviam 188 portos ao longo da costa oeste africana, mas apenas 20 deles correspondiam a 93% dos embarques. O ano de 1535 é considerado o início do tráfico de escravizados para o Brasil. Em geral, a captura e o processo de venda dos cativos eram documentados e exigia uma série de “cuidados” até o destino para as Américas. Vamos observar o seguinte passo a passo: 1 - As capturas eram feitas através do sequestro em pequenas comunidades, as quais eram submetidas as armas superiores dos invasores (normalmente as investidas aconteciam à noite e muitas vezes com a ajuda dos próprios nativos); 2 - A negociação de objetos e mercadorias que os portugueses levavam para trocar por capturados de guerra entre as etnias locais; 3 - Campanhas organizadas ao longo do território para captura dos grupos mais vulneráveis; e, 4 - Compra de pessoas já submetidas ao processo de escravidão, sejam elas por diversos motivos de guerras locais, dívidas, sequestro, etc. É importante destacar que escravizar na África, e até mesmo nesse primeiro momento para os portugueses, era algo tratado como comum. Trocavam-se seres humanos por conchas achadas em praias... A liberdade era algo volúvel no século XVI.

Após a captura, os escravos eram levados para os portões do não retorno nas regiões costeiras, ou para as feitorias portuguesas, eram aprisionados, alimentados. Se tivesse algum cativo insatisfeito a aplicação do castigo físico fazia-se prática recorrente. Como os capitães de navios queriam aproveitar ao máximo os ganhos da viagem, esperava-se formar um número satisfatório para embarcar. Então, esses cativos podiam ficar por dias à espera da complementação do navio. Um escravo jovem entre 14 e 20 anos valia mais que alguns muitos mais velhos. Ao se formar a quantidade desejada, embarcavam-se nos navios negreiros. O lucro sobre o total de escravos precisava ser calculado contando-se o pagamento a um padre, pois ali mesmo eram batizados com novos nomes, e tinham de se tornar cristãos novos. Em determinadas situações era preciso considerar também o custo do arrendamento do

navio, porque nem todos os capitães eram efetivamente donos das naus. Considerando todas essas questões, mais uma etapa do sofrimento era iniciada.

Quando os recém escravizados chegavam nas portas de não retorno, como em Ajudá no Benim e a da Ilha de Goreia, no Senegal, já estavam carimbados a um abrupto desligamento de sua terra, seu modo de vida, sua família, identidade e liberdade. Eram como um passaporte para o sofrimento em vida, isto se não ocorresse de sofrer algum infortúnio durante a travessia, onde muitos escravizados, viajando em um espaço semelhante ao de um caixão, acorrentados, sem respirar adequadamente, contaminando-se diariamente com as próprias fezes, urina e vômitos, estavam sujeitos a doenças que devido à situação elevava a mortalidade dos prisioneiros.

Uma das doenças mais temidas na viagem era o escorbuto. Muitas vezes o escravo caía em uma profunda depressão se negando a se alimentar e vindo a óbito. Em alguns casos, quando eram retirados dos porões dos navios para a lavagem das naus, quando tinham a oportunidade de estarem na superfície se jogavam ao mar, morriam afogados ou por ataques de tubarões, casos que marcaram a rota dos navios para as Américas. A tripulação jogava os corpos no oceano atraindo tubarões que acompanhavam a viagem à espera de alimento, embora a carne humana em si, segundo especialistas, não seja a preferida do predador marinho.

Segundo Luís Felipe de Alencastro (2018), no texto *África: números do tráfico atlântico*, a baía do Benim e o golfo de Biafra forneceram quase 1 milhão de indivíduos, e Angola quase 4 milhões, 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. Desse modo, o labor da terra já 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 da qual mal digeriam, como a barreira da língua; as diferenças étnicas e hierárquicas entre eles; o jugo da chibata dos senhores; um desprezo pela cor pelos colonos; a bagunça psicológica devido à 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; acompanhado da condenação através do trabalho forçado. Não havia mais direitos, apenas obrigações, estavam à mercê de todo o tipo de violação física, mental e espiritual em sua “nova” vida.

Ter uma pessoa escravizada no Brasil, do século XVI, era requisito para a produção econômica e a própria produção da vida. A cor de pele branca traz o sentimento de superioridade do europeu, movida por uma cosmologia religiosa de destinação à conquista, chave para a motivação ibérica nas Américas.

O mundo sob a ótica europeia estava mudando, como nunca se comparado a idade média, a burguesia e o absolutismo combinado no campo de organização política e social, e o capitalismo comercial e a embrionária globalização no campo da economia e da integração, pesou sobre a vida de muitos povos. Uma nova divisão do trabalho e das relações laborais, mostrou um abismo que se abriu entre exploradores e explorados.

Capítulo 2

A divisão do trabalho manual/intelectual no modo de produção escravista

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. Já vimos como 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).

As cidades que surgiram da busca pela liberdade comercial da burguesia, precisavam 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, 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). Todos que precisam trabalhar para sobreviver são marcados pela dependência das artes mecânicas. Ser atrelado ao mecânico significa estar envolvido e necessitar dos movimentos dos corpos. O manual é tido como perigoso, pois seus excessos podem aproximar a pessoa de uma indesejada necessidade da realização de atividades para a sobrevivência.

Além dessa 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 (CUNHA, 2005). Aliás, essa distinção serve para explicar a desvalorização da educação profissional, pois esta está ligada à formação de trabalhadores manuais. Ao passo que há uma educação valorizada para a formação da elite, atrelada aos processos de formação dos apreciadores da arte e da formação dos artistas (atualização da dicotômica relação entre atividade e contemplação). O engajamento é mal visto 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”, porque 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).

O âmago da escravidão é o ódio ao escravo. Isso se traduzirá na história do nosso país por um ódio ao pobre (SOUZA, 2017). Esse processo objetifica os movimentos dos corpos no intuito de transcender, de forma depreciativa, a humanidade dos indivíduos, tentando transformar o sujeito humano em objeto, em mercadoria. Seres humanos escravizados na costa ocidental africana e trazidos à força nos navios negreiros para o novo mundo foram transformados em mercadorias, despidos de toda subjetividade a qual supostamente tinham direito como humanos. Além das elites locais africanas e traficantes portugueses, a nova ordem vigente na configuração mundial, o capitalismo comercial, foi o grande impulsionador de tal objetificação.

O peso que o capitalismo comercial traz nas relações de trabalho e essencialmente na escravidão das colônias americanas, especialmente no Brasil, consolida o capital frente a derrocada da ordem feudal na Europa, ditando a partir do século XVI um modelo de lucro e exploração sem escrúpulos, na América portuguesa.

A propriedade privada é um dos pontos centrais do capitalismo e a base de todo o conflito que coloca os seres humanos em posição de exploração em relação a outros seres humanos. A terra (propriedade estática) é o espaço territorial adquirido para a exploração contra certos indivíduos. Ela se estende na mão de obra escravizada (propriedade móvel) como um traço característico das monoculturas coloniais, que converte o trabalhador escravizado em mercadoria que produz outras mercadorias.

Das três fases tradicionais do capitalismo (comercial, industrial e financeiro), sem dúvidas, sua fase embrionária é a que mais precisou dos músculos para o trabalho manual. É impossível pensar em um engenho de açúcar no nordeste brasileiro do século XVI sem a produção realizada pelo trabalho escravo, feita de forma extensiva, puramente manual, de “tijolo em tijolo”, de “mãos em mãos”, diga-se de passagem, de mãos puramente negras. As cidades também foram construídas, na maioria, por essas mãos. “A ampliação da agroindústria açucareira, na Bahia e em Pernambuco, e, já no século XVIII, a intensificação da atividade extrativa em Minas Gerais, geraram núcleos urbanos que abrigavam a burocracia do Estado metropolitano e as atividades de comércio e serviços” (CUNHA, 2005, p. 27). Essa população urbana gerou um mercado consumidor para os produtos de diversos artesãos como sapateiros, ferreiros, carpinteiros, pedreiros e outros. Tal trabalho é impulsionado pela obrigatoriedade da produção para o lucro para os colonos, sem benefício nenhum para os trabalhadores, a não ser sobreviver para trabalhar mais um dia. Em comparação com o capitalismo industrial do século XVIII, as relações de trabalho passam por transformações dando início a divisão clássica tanto explorada por Marx entre Burguesia industrial e proletariado.

Uma tarefa de compreensão simples se faz necessária. Quem articula o trabalho intelectual no modo de produção escravista na América portuguesa? Os feitores? Os capatazes? Os senhores de engenho? Seria muito fácil apontar essa última opção, mas, se analisarmos a fundo, havia uma pequena classe mais poderosa e que, de fato, possuía o poder de articulação intelectual, a saber: os traficantes de escravos. O investimento inicial de um traficante podia ser altíssimo. [...] O propósito principal do violento negócio negreiro era o lucro [...] os traficantes foram desenvolvendo estratégias para calibrar as eventuais perdas. (GOMES, 2019).

Observa-se que os traficantes tinham um papel de gestor de “negócios”. Enquanto muitos senhores de engenho estavam no campo procurando administrar os seus redutos rurais, presos em certa medida a dívidas, principalmente a financiadores europeus, os traficantes estavam negociando e obtendo uma rotatividade de capital muito mais dinâmica que os latifundiários nas costas do atlântico. O mar une pela velocidade; a terra separa pelos percalços.

Apesar de os traficantes “sofrerem” com o ônus comercial na sua atividade econômica, porque todo o negócio está sujeito a prejuízos, no século XVI quem lidava com a mercadoria em franca ascensão e era a mais valiosa eram eles, comprando e vendendo escravizados. O continente africano era a fonte de recursos quase “inesgotável” da época, havendo uma procura absurda de mão de obra no referido continente por parte dos povos ibéricos e anglo-saxões, por todo o continente americano e europeu.

A contabilidade de catorze expedições negreiras promovidas no Rio de Janeiro em 1812, analisadas por Manolo Florentino, indicam que algumas tiveram lucros astronômicos, enquanto outras resultaram em prejuízos significativos. O navio Feliz dia, por exemplo, comprou 235 cativos em Moçambique por 12.690 réis, registrou doze mortos na travessia e revendeu os 233 restantes no Rio de Janeiro por 23.192 réis, obtendo assim lucro bruto (sem contar as despesas) de 82,8%. Caso bem diferente foi o do navio Protector, que embarcou 397 cativos em Luanda por 36.980 réis, mas teve 151 mortos durante a travessia. Os 246 remanescentes foram vendidos por 25.584 réis, o que representou um prejuízo de 30,8% para a expedição. (GOMES, 2019, p. 244).

Como observamos, lucros e perdas faziam parte da administração desse “negócio” tão lucrativo, que era o tráfico negreiro. Além dos traficantes diretos, existiam os que traficavam indiretamente, que também consideramos parte desse núcleo do trabalho intelectual no contexto colonial, são eles: as elites africanas, e as monarquias ibéricas. O cérebro da engrenagem (traficantes europeus) é que fomentava os tratados para que houvesse tráfico nos mares. Então, subdividimos o trabalho intelectual em: os que pensam (monarquia e elites) e os que executam (traficantes). Essa organização sistematizada representava a mentalidade da época e não apontava para o menor sinal de recuo. O importante era garantir os benefícios que o tráfico poderia trazer para esses atores.

Havia os que rendiam uma fatia do bolo do trabalho intelectual, visto aqui como uma parte mais “vantajosa” do trabalho em si, pequenos aproveitadores, como os padres que batizavam os escravizados antes de embarcar para os navios negreiros, recebendo por seus “sacros serviços”, além das milícias que ganhavam quando capturavam pessoas em pequenas aldeias ou estavam presentes nos fortes em que os escravizados ficavam presos esperando o embarque. Tudo gerava custo, logo, se gera custo, é porque há uma demanda recorrente para que a operação seja executada, convergindo para uma lógica na estrutura do capital: enquanto uns ganham, outros perdem.

Para as classes dirigentes e seus intelectuais, nem mesmo pode ser considerada educação - ao menos uma educação autêntica -, à que se desenvolve nas inóspitas oficinas, subjugando-se as mãos na produção de objetos materiais com finalidades utilitárias” (CUNHA, 2005, p. 1).

Entre os “aproveitadores” da subdivisão do trabalho intelectual estavam os padres localizados na costa oeste africana que, segundo Laurentino Gomes, batizavam e selaram a “nova” vida para os escravizados, e os Jesuítas no Brasil como um importante exemplo de trabalho intelectual no processo de intermediação e gestão do trabalho escravo, como Cardoso (1990) nos faz refletir muito bem:

Por fim, como principais intelectuais do mundo colonial português, os clérigos, que gozavam de grande prestígio moral, tinham um papel central na justificação ideológica das formas de trabalho compulsório vigentes na colônia – por mais que também criticassem com veemência, muitas vezes, o que viam como abusos dos senhores. Na preservação de tais formas de trabalho foram também ativos: era muito frequente, por exemplo, que missionários jesuítas fossem enviados ao encontro de quilombolas ou negros revoltados para tentar convencê-los a que voltassem às fazendas e engenhos. (1990, p. 148,).

Havia um “cargo” implícito de importância para os clérigos, tanto para organização do trabalho indígena nos primeiros anos da colônia, quanto para justificação moral e religiosa, e sustentação/negociação em relação à escravidão dos africanos em solo colonial. Este configura um exemplo de raízes da divisão trabalho manual/intelectual já nos primeiros anos do século XVI no Brasil, importada da

mentalidade portuguesa, de uma forma muito clara sobre quem ia explorar/organizar/dirigir e para quem ia trabalhar e ser explorado/dirigido. A estratificação entre dirigentes e dirigidos que vai reverberar ao longo de séculos nas estruturas sociais brasileiras tem origens antigas e que se espalharam de uma forma generalizada na sociedade, refletida desde a colônia até os dias atuais.

2.1 Subdivisão do trabalho intelectual

Observamos uma estratificação simples de como se organizavam cada uma das categorias e seus agentes no Brasil colônia, essencialmente nos séculos XVI, XVII e XVIII. Categoria 1: Trabalho intelectual – 1 – Monarquia ou, pelo menos, a representação de uma família real que vivia através do trabalho de todos os súditos, contando com todas as pessoas que estavam incluídas nos territórios ultramarinos/continental das possessões portuguesas, da mesma forma no exemplo hispânico, o monarca em si, era o grande favorecido, estando no topo de toda essa “cadeia alimentar”, praticamente sem ônus, principalmente por ter um governo centralizado na sua pessoa e nos seus burocratas próximos. Englobamos também nesse montante da “monarquia”, os nobres próximos, de maior prestígio, sobretudo os que faziam parte do seu governo imediato.

Em seguida, 2 – Traficantes: esses agentes podem ser considerados a engrenagem direta do processo de traslado dos escravizados, isto é, viabilizaram em larga escala a construção de um modelo de importação/escravização jamais vista, participavam diretamente do processo, estabelecendo uma relação de lucro direto e, “transmutadores” de homens em objeto, alguns de forma independente, outros atrelados a companhias como a Companhia das Índias orientais e a Companhia das Índias ocidentais, que marcaram o monopólio e a entrada do capitalismo em si na relação com a escravização.

3 – Padres: como já mencionado, obtinham lucro pela sua validação moral/religiosa, indispensável para uma sociedade ainda imbuída em aspectos de uma cosmovisão conservadora, era um papel importantíssimo, pois tirava o aspecto “demoníaco” da escravidão, colocando os escravizados em um lugar de servidão “abençoada”, justificada na perspectiva bíblica de que haveria pessoas destinadas a

serem escravizadas, essencialmente o que eram considerados pagãos, povos sem Deus, ou melhor, sem o Deus católico.

Por último, não menos importante, 4 – Senhores de Engenho: o elo entre o comando da produção e migração dos escravizados com os mecanismos de controle vindos da metrópole, afinal, foram eles que herdaram as capitanias hereditárias, repartidas em sesmarias, que passaram a se tornar redutos rurais de engenho de açúcar no Nordeste e plantação de café no Sudeste. Tais senhores podem ser considerados o mais baixo escalão do trabalho intelectual, pois os riscos de perda estavam em suas “costas”, se computarmos a verdadeira face da maldade da escravidão, estes não podem levar todo valor sozinhos, pois como vemos há um lastro que se estende desde o Rei até as fazendas monocultoras do Brasil Colônia.

2.2 Subdivisão do trabalho manual

Referente ao trabalho manual, temos a categoria 2, dividida em: 1 – Capatazes, a conexão mais próxima entre a Casa-grande e o engenho, possuía relação direta com os senhores e com os escravizados, organizavam o dia a dia da produção na propriedade, aplicavam os castigos e precisavam estar a todo momento antenados para qualquer indício de rebelião ou fuga, além de supervisionar e garantir a produtividade diária. Apesar de os capatazes não trabalharem diretamente com o cultivo, eles eram simples empregados, substituíveis para o sistema escravocrata, apenas executavam a supervisão de um modelo de trabalho que não era em si pensado por eles, por isso a sua designação não se enquadra no trabalho intelectual apenas porque não trabalha na terra diretamente.

2 – Pobres livres/brancos, estavam à mercê das oportunidades, pois no campo eram quase nulas, o cenário vai mudando conforme o desenvolvimento de alguns centros urbanos, havendo a formação de uma camada ascendente de trabalhadores livres. Tais trabalhadores estavam imbuídos no dia a dia do trabalho braçal, compondo o mesmo sistema, porém com a vantagem de não ter sobre os ombros o peso do chicote. Geralmente esse grupo era formado por portugueses nos primeiros anos da colônia, ou descendentes, se articulando em diversos setores da nascente economia das cidades.

3 – Mestiços/pardos/alforriados, estes sobreviviam, ainda atrelados à lógica da produção na terra, alguns, de maneira geral, em ambientes urbanos, atuavam em qualquer atividade que gerasse alguma renda. Nas áreas rurais, era de costume prestarem serviços como capitães do mato, ou atuarem como capatazes e milícias dos latifundiários.

Por último, 4 – Escravizados, os que de fato sustentam toda a engrenagem dos engenhos, sem eles seria inviável qualquer tipo de produção, estando sujeito a cargas extensas de trabalho, má alimentação, privação da liberdade, punições severas e sob qualquer pretexto a morte.

Os séculos caminham, e a mentalidade escravocrata permanece de forma estrutural na sociedade brasileira. A divisão do trabalho entre manual/intelectual possui resquícios muito claros de toda essa configuração.

2.3 A desvalorização do trabalho das mulheres

A herança do emprego doméstico reflete muito bem uma espécie de nova senzala, onde a empregada mora em um quartinho dos fundos, sem direito a comungar com os patrões, sem direitos trabalhistas, entretanto com deveres sobrecarregados em demasia em relação a sua profissão. O trabalho atrelado à cor também se apresenta como marca inquestionável em toda essa “herança”, é só observar o seguinte questionamento: quantas empregadas domésticas brancas existem no Brasil? Não precisa ir muito a fundo na pesquisa para uma resposta tão óbvia.

A empregada doméstica dos nossos dias vem da tradição das amas de leite, sendo em sua maioria absoluta composta por mulheres africanas. No Brasil colônia, “elas desempenhavam um papel de servidão que as colocava ao mesmo tempo em renúncia do seu direito de ser mãe”. Além do estigma já legitimado da escravidão, tinham suas vidas prisioneiras a serviço da casa grande, forçadas a se separarem dos seus próprios filhos para a criação dos filhos dos senhores. No texto de Lorena Féres da Silva Telles, *Amas de leite*, é bem ilustrado nessa passagem:

A principal questão que se colocava para as mulheres obrigadas a trabalhar como ama era a sorte de seus próprios bebês. Nas fazendas médias e grandes, onde se desenvolveram comunidades de senzala, elas sofriam com a distância de suas famílias e comunidades. As dificuldades e restrições impostas a elas impossibilitavam que destinassem os cuidados desejados a seus filhos, os quais estavam sujeitos ao desmame precoce, a separações temporárias e por vezes à morte. (TELLES, 2018 p. 99).

A essas mulheres o trabalho em si era de pura relação de perda, pois estavam incluídas em um “pacote” de desconexão física/afetiva dos seus filhos e ao condicionamento para uma vida de trabalho de 24 horas por dia. Na maioria das vezes, “encontravam-se em uma situação de servidão pior que o trabalho na lavoura, pois os afazeres domésticos somados ao gerenciamento a que estavam expostas, o de cuidado de um filho branco, um provável futuro herdeiro latifundiário, colocavam-nas em uma situação de que a qualquer erro cometido poderiam estar sujeitas a castigos e a própria morte”. A recompensa quando cumpriam bem seu papel ao final da vida, era o simples descarte.

A essa vida de dedicação em benefício do senhor/patrão e “descarte” combinado, intriga a tamanha semelhança das escravas amas de leite com as domésticas atuais. Observamos como as estruturas em suas permanências fundamentais se renovam em suas formas de exploração, os atores sociais mudam de personagens, mas o status quo dos personagens da realidade, isto é, aqueles que estão relegados ao processo de exploração do seu trabalho, não apresentam uma mobilidade social considerável em estruturas consolidadas em séculos de desvalorização.

2.4 O trabalho como categoria de segregação no Brasil

O Brasil em sua construção é um lugar de separação/estratificação constante, seja em suas classes sociais no sentido macro, nas relações étnicas, institucionais, de gênero, de fé, e até nas microrrelações estabelecidas no desenvolvimento do que é a nação brasileira. O trabalho é mais uma categoria de aspecto segregador, colocando critérios bem demarcados e postos para quem explora e para quem é explorado.

A desvalorização do trabalho manual é o traço mais gritante que observamos desde o Brasil colônia para excluir pessoas e até mesmo transformá-las em objetos. Os africanos e indígenas escravizados foram reduzidos a esse tipo de trabalho e até hoje tem dificuldades de tomarem lugares de destaque concernente ao trabalho intelectual. As mulheres, na hierarquia de uma sociedade patriarcalista, também são relegadas a “trabalhos” de segunda categoria, no caso das mulheres negras, esse caso ainda é mais agravado. “Nessas condições, o trabalho manual acaba sendo percebido, em termos educacionais, em virtude da carência de educação geral, seja da mera alfabetização, seja da escolarização obrigatória, mas incompleta” (CUNHA, 2005, p. 2).

As profissões de hoje e seus dirigentes/dirigidos são retratos do passado, uma herança baseada em exclusão e falta de mobilidade social. “Ou seja, homens livres se afastaram do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto à sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social” (CUNHA, 2005, p. 2). Daí, por exemplo, a importância de políticas públicas que visem inserir pessoas historicamente marginalizadas em espaços que possam ter acesso à educação de qualidade para o enfrentamento e desconstrução de tal realidade. Aliás, “um dos incômodos silenciosos que rodeiam o modo como um discurso sobre raça e gênero, classe social e prática sexual perturbou a academia é exatamente o desafio a essa cisão entre mente e corpo” (HOOKS, 2013, p. 183).

Poderíamos reforçar a crítica a tantos esquecimentos dos corpos dos educandos e dos educadores ou a crítica a tantos processos de submetimento, até de sofrimento a que são expostos os corpos imóveis por horas nas carteiras, em filas, olhando a nunca dos colegas na frente, humilhados e até disciplinados por cor, gênero, origem social e orientação sexual. Questões cada vez mais trabalhadas nos cursos de formação de educadores(as) docentes. Corpos esquecidos, mas cada vez mais lembrados nas teorias pedagógicas e didáticas que esperam espaços em outra organização curricular (ARROYO, 2012, p. 33).

Desse modo, 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 *‘fazer pensar’* as teorias social e educacional

(ARROYO, 2012), concebendo os sujeitos do aprendizado e da educação como *cogitos* incorpóreos (ARROYO, 2012). A pedagogia moderna, com sua obsessão cognitivista, foi a responsável por nos acomodar a certos movimentos do corpo e a expurgar outros, fenômeno chamado por Foucault (1987) de docilização disciplinar do corpo. Estamos gravitando em torno do fenômeno que pode ser apreendido como epistemologização da existência. Nesse processo anátomo-político, a pedagogia moderna colocou as mãos a serviço da cabeça e concebeu-a como sinônimo de civilidade, porque condição necessária à experiência eleita a mais legítima e formativa: a do/a interprete/a. É por isso que “quando começamos a falar em sala de aula sobre o corpo, estamos automaticamente desafiando o modo como o poder se orquestrou nesse espaço institucionalizado em particular” (HOOKS, 2013, p. 183). Portanto, “derrubar o viés da cabeça sobre os calcanhares também é dispensar o dualismo subjacente a este argumento. Ao invés de supor que a mão opere *sobre* a natureza, enquanto os pés se movem *nela*” (INGOLD, 2015, p. 89)

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 epistêmico¹. Para Bosi (2017, p. 8), “parece ser próprio do animal simbólico valer-se de uma só parte do seu organismo para exercer funções diversíssimas. A mão sirva de exemplo”. Rangel, por sua vez, estabelece uma relação entre as mãos e a aprendizagem ao afirmar que “as mãos articuladas à cabeça são as responsáveis pelo avanço dos processos de simbolização, segundo essa visão cognitivista. Seu desenvolvimento faz com que a aprendizagem seja pensada prioritariamente em termos mentais” (RANGEL, 2020). Arroyo, na mesma toada, pensa o corpo na totalidade nesse mesmo processo: “O corpo dos alunos é deixado de lado nas teorias pedagógicas da aprendizagem e da socialização. Há um desconhecimento dos corpos. Seu papel é minimizado” (ARROYO, 2012, p. 34). É

¹ A partir da leitura que Maldonado-torres (2008) faz da obra de Heidegger, vamos preferir chamar esse tipo de inferiorização de racismo epistêmico. Porém, Jessé Souza (2017) em *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*, prefere nomeá-lo como racismo culturalista, marcando sua diferença em relação ao racismo fenotípico, baseado na cor da pele. Mas, é importante frisar que o racismo epistêmico ou culturalista não se opõe e não substitui o racismo fenotípico, baseado na cor da pele, sobretudo tendo em vista a histórica importância do colorismo no país, que faz com que as pessoas com a melanina mais acentuada sofram mais preconceitos.

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.

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 através do 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, pois “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.

O racismo epistêmico opera através da inferiorização de grupos, povos e pessoas. Mas, é importante ressaltar que entre o racismo clássico, 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, 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, porque muito voltado para os movimentos

sinuosos dos corpos. Aqui, mais uma vez, sentimos a união da burguesia com o ideário cristão, sobretudo porque se trata de fugir dos perigos e da sensualidade dos corpos, 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 Estado e Igreja). No mundo moderno, quem cria a legitimação do poder social que será a chave de acesso a todos os privilégios são os intelectuais (SOUZA, 2017).

O interessante é que a concepção clássica de mente que dominou, dependente do operar com tal distinção, é a da 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). Desse modo, os estudos clássicos da cognição reforçam a inferiorização das atividades manuais, ao colocar o corpo como apêndice da cabeça, e ao conferirem as mãos um estatuto secundário e ambíguo. É como se a cognição estivesse alojada e dissesse respeito apenas à cabeça, pairando acima dos corpos. 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.

Tal virtualização ainda é preponderante no “materialismo” heterodoxo de Deleuze, porque ele parece muito enviesado pelo antirrepresentacionismo linguístico, principalmente, se arrazoarmos que o autor sempre esteve muito concentrado em seus movimentos com a literatura – especialmente a partir do seu vasto e importante diálogo com autores/as da tradição anglo-saxônica –, ao ponto de parecer envolver precipitadamente as diversas práticas sociais a ela. Nosso intuito não é depreciar a importância das práticas literárias, mas dizer que elas não podem servir como modelo ou molde das outras diversas e multifacetadas práticas existentes nos cotidianos, sob o risco de limitar as potências e pluralidades dos modos de fazer, ao submetê-los aos arcanos da introspecção interpretativa. 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, 2015). É por isso que Deleuze (1992) teve de limitar suas análises dos viventes e assumir a tese de mecanização do universo, aproximando humanos às máquinas. Contra isso, podemos voltar à 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.

A referida distinção e hierarquização racistas também se traduzem na valorização da ciência e nas tentativas de inferiorizar as técnicas. Aliás, é muito comum nos estudos e pesquisas em educação encontramos 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, porque 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 de técnica à ciência, dando precedência à última e sinalizando que o fazer (técnica) depende do saber (ciência ou conhecimento).” (BARATO, 2003, p. 43). Quantos professores/as ainda hoje não tentam reforçar e impor essa prática racista e dicotômica aos estudantes, como se as *‘aprendizagens-ensinos’* não acontecessem a todo momento em diversos *‘espaços-tempos’* cotidianos, a partir das mais diversas posturas? Notem como, aqui, o modelo de habilidade, adotada como aprendizagem padrão, diz respeito às práticas frequentes e comuns aos intelectuais e escritores. O reforço de tal tipo de estudo acaba informando que as práticas dos escritores, filósofos e intelectuais (das mais diversas áreas) são mais qualificadas do que as outras diversas práticas que compõem as ecologias cotidianas. Ao escrever, essas pessoas inconscientemente valorizam suas práticas e a tomam como modelo ideal para comparar todas as outras

práticas. Isso faz parte do humanismo como comunidade de leitores – como já apontei com Sloterdijk (2000). Não há nada de errado nessas pessoas pensarem assim, cada um pensa e escreve o que bem-quiser. O perigo está na postura da educação escolástica em assumir tal postura como padrão universal e ideal a ser seguido, desabilitando e desvalorizando, numa só visada, todas as outras práticas cotidianas e os sujeitos que as executam.

A partir do próximo tópico introduziremos mais um elemento dessa “separação” à brasileira, que se reflete no contexto pós-Lei Áurea, e que vai atingir e ressignificar a exclusão de principalmente ex-escravizados e seus descendentes. A eugenia, a ideia de embranquecimento, limpeza étnica, como mais uma justificativa para colocar seres humanos em condições inferiores. Não esqueçamos que o trabalho é a ponta do “iceberg...” Tudo começa a partir de análises, teorias, convicções movidas pela fé, e no caso da eugenia, um impulso “científico” em legitimar o racismo.

2.5 O pós-escravidão e a divisão social através da eugenia – mais uma justificativa para a continuação da desvalorização do trabalho

Se uma pessoa fizer uma busca em qualquer dicionário e procurar o nome Eugênio ou a palavra eugenes, ambas irão remeter a um significado comum, a de “bem-nascido”. Ambas as expressões possuem origens no grego e, através do pesquisador Francis Galton (1822-1917), transformam-se na prática da eugenia, se colocando como: “estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações seja física ou mentalmente” (GALTON apud GOLDIM, 1998).

A eugenia mobiliza vários temas e áreas da ciência como: biologia, antropometria, testes de QI, higienismo, teoria das raças, etc. Todas mobilizadas por especialistas, e pesquisadores de inúmeras áreas. Eles contribuíram na formação e consolidação do pensamento eugênico primeiro na Europa, e mais tarde em outras partes do mundo. A Eugenia está claramente associada a uma ideia de superioridade humana, impulsionando o racismo porque só se desdobra através da inferiorização de grupos e pessoas. É através do Evolucionismo de Charles Darwin (1809-1882), primo de Galton, que advém a base para o surgimento das teorias eugênicas, no contexto da Inglaterra vitoriana industrial.

A concepção ocidental, desde a antiguidade nos remete a traços de tais ideais, como certos padrões que, a cada época e civilização, serviam de parâmetro para estabelecer o que era aceitável, superior, forte e modelo para as pessoas. Temos como exemplo, a estética atlética da beleza na Grécia antiga; a bravura e organização do exército espartano; a administração e eficiência romana; a disciplina e o modelo hebraico de vida, e tantos outros casos que ficaram na história.

A verdade é que temos que considerar que o pensamento da superioridade sempre esteve presente na história do ocidente, se na antiguidade vemos tais exemplos, a idade média traz o cristianismo como o ápice para o discurso de como enxergar o outro, nesse caso, o infiel, caso não se convertesse a doutrina cristã. Tais argumentos foram utilizados, por exemplo, na conquista da América para catequizar os índios; na reconquista espanhola com a expulsão dos árabes e expansão rumo ao oriente; para a conquista de Jerusalém, tratando os muçulmanos como infiéis; na manutenção do domínio dos escravizados nas colônias europeias, para facilitar o controle da escravidão, etc.

A idade moderna e a contemporânea trazem o cunho da racionalização e cientificidade para segregar de maneira mais “eficaz”, com uma gramática “politicamente correta”, tentando modificar e/ou melhorar o que é considerado menos evoluído, atrasado, primitivo. Como exemplo, temos a neocolonização do século XIX da África e Ásia, usando-se a justificativa de levar o progresso para esses povos ditos primitivos. Para muitos, a Eugenia é atualmente tratada como pseudociência, mas nos séculos XIX e XX, ela caminhou para se consolidar como ciência, sendo levada muito a sério e contando com muito empenho e investimento. Francis Galton, considerado o pai da eugenia moderna, dedicou boa parte da sua vida aos estudos nesta área e graças a ele adentrou e se popularizou na sociedade inglesa do século XIX, tendo influenciado muitos outros pesquisadores e deixando um legado, exportado para vários países.

Não só na Europa, difundiu-se tais ideais, como: Dinamarca, Noruega, Suécia, Finlândia; mas também na América, como nos EUA, Peru, México, Argentina, Brasil; mas também na Ásia, tendo maior penetração no Japão. O caso alemão foi o que mais ficou conhecido na primeira metade do século XX, sendo bem repercutido até

hoje, deixando sequelas e lembradas, como grande acontecimento negativo, resultando em crime contra a humanidade (o Holocausto).

A influência e o sucesso das obras de Darwin foram tão grandes, na comunidade acadêmica e fora dela, que a base para o desenvolvimento da eugenia ganhou suporte com o que conhecemos como darwinismo social. Segundo a historiadora Pietra Diwan (2012, p. 31-32), em seu livro *Raça pura, uma história de eugenia no Brasil e no mundo*,

O darwinismo social vai se apropriar dessas ideias para legitimar seus desejos de controle ideológico. Baseados na luta pela vida, na concorrência e na seleção, os caminhos para solucionar os problemas sociais deveriam visar, acima de tudo, ao triunfo do indivíduo superior para, depois, aperfeiçoá-lo em busca do super-homem. De acordo com o trabalho de André Béjin, o evolucionismo passou por três fases distintas ao longo da história. A primeira delas, entre 1853 e 1883, foi caracterizada por um evolucionismo liberal e depois socialista de fundo teórico. A segunda fase compreende o período entre 1884 e 1904 e se destaca por um diferente tipo de darwinismo social por meio do qual florescerão o racismo e a eugenia, oportunidade que o colonialismo europeu se assentará. Finalmente, na sua última fase, entre 1905 e 1935, o evolucionismo irá aplicar as teorias desenvolvidas na fase anterior, ou seja, instituições e governos vão “colher os frutos” do aperfeiçoamento humano em métodos compulsórios e totalitários.

O campo científico, a partir do século XIX, atuou como estrutura para as ideologias racistas implantadas em governos fascistas e totalitários em diversas partes do mundo. A eugenia teve importante papel legitimador na inferiorização de grupos e pessoas, e atuou como “nutriente” fomentador do discurso de ódio e naturalização das inferiorizações e injustiças.

É interessante destacar que antes mesmo do surgimento das teorias eugênicas já estava presente na academia europeia o racismo científico, que a princípio surge com o antropólogo Johann Friedrich Blumenbach (1752-1840), que em sua obra *A Variedade Nativa da Raça Humana* apresenta a teoria das cinco raças (branca, negra, amarela, parda e vermelha), composta a partir do determinismo característico da época, em que o autor defendia a divisão dos seres humanos entre grupos com características peculiares, destacando a raça caucasiana (branca), como a suposta raça superior, berço e origem de toda espécie humana.

Quase um século depois, outro importante teórico da época, em sua obra *Ensaio Sobre as Desigualdades das Raças Humanas* Joseph Arthur (1816-1882), defendia não só a superioridade da raça branca, mas o seu papel fundamental no desenvolvimento das “melhores” civilizações humana. Além disso, ele faz críticas à miscigenação, como fator de degeneração humana, justificando isso como motivo de determinadas civilizações serem atrasadas em vários aspectos da vida social.

Em uma tentativa de acharmos uma conexão de como a eugenia chega ao Brasil, e posteriormente discutir como ela serve de componente de desvalorização do trabalho, é inevitável citarmos Renato Kehl (1889-1974), um empenhado ativista na causa eugênica, responsável por um vasto trabalho acadêmico acerca do tema. Além de médico, farmacêutico, escritor, pesquisador e editor, se colocava como um divulgador da eugenia. Segundo Souza (2006, p. 29),

Renato Kehl não é um autor totalmente desconhecido na história intelectual brasileira. Referências aos seus trabalhos aparecem com frequência na historiografia nacional, especialmente nas discussões sobre raça, imigração, controle matrimonial, higiene mental e eugenia. Entre as décadas de 1910 a 1940, este personagem assumiu a propaganda eugênica como uma missão política e intelectual, o que lhe rendeu o título de “pai da eugenia no Brasil”, conforme se referia o escritor Monteiro Lobato.

Apesar dos seus esforços, esse intelectual, assim como tantos outros, perderam importância na segunda metade do século XX, principalmente porque com o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), e a derrocada dos regimes totalitários da Alemanha e Itália, e aqui no Brasil com o fim do governo Vargas, amparado pelo Estado novo de orientação fascista, que compactuava no campo ideológico com as ideias eugênicas, há um gradual enfraquecimento da eugenia. Embora tivesse um início academicamente considerado “promissor”, pois era um projeto elitizado não vingou, mas o seu aparecimento floresce no seio da metrópole, base da economia do país, tendo como fonte a herança galtiana, desse modo,

As primeiras organizações eugênicas do Brasil surgiram na cidade de São Paulo, capital do estado economicamente mais poderoso por volta da Primeira Guerra Mundial, que emergira como importante força na política nacional. Em 1917, Renato Ferraz Kehl organizou uma reunião de médicos para discutir a nova ciência eugênica de sir Francis Galton, os exames pré-nupciais e a proposta de revisão da legislação matrimonial que permitia casamentos consangüíneos (aos

quais a maioria dos médicos se opunha, alguns fundamentados na eugenia) (STEPAN, 2004, p. 339).

Dessa maneira, observamos como a eugenia foi mais um elemento para agravar a segregação em uma sociedade marcada por processos de exclusão, a partir da tentativa de institucionalização de uma narrativa que insiste em colocar pessoas em lugar de subalternização, tendo, como consequência, a exploração dos seus corpos e a marginalização social.

2.5.1 A eugenia a serviço da divisão do trabalho entre brancos e negros

É bom salientar que a eugenia não se resume apenas a uma questão racial entre brancos e negros, mas aos métodos utilizados por médicos como Renato Kehl (1889-1974), de modo a implantar e legitimar uma separação entre as pessoas “defeituosas” das “bem-nascidas”, no qual as primeiras consistiam num problema a ser consertado e gradativamente eliminado.

Desse modo, a segregação era encarada como necessária para evitar uma degeneração da população brasileira. Grande parte dessa exclusão estava atrelada à questão da classe, mas havia casos, como o das pessoas com deficiências físicas, dos alcoolistas, das pessoas com doenças mentais, dos criminosos, dos portadores de doenças venéreas, etc., e de qualquer um que apresentasse uma conduta moralmente subversiva, que essa segregação estava estruturada como estrutura racista, porque separava ontologicamente os bons dos ruins, as pessoas de primeira categoria das demais.

Assim, a exclusão era justificada como legítima, deixando de fora um contingente que não se encaixava no padrão ideal da sociedade que os eugenistas estavam propondo. Esses indesejados são, sobretudo, grande parte da população, formada por negros e pobres, fadados ao trabalho escravizado e conseqüentemente atrelados ao trabalho manual.

“Na formação da cultura brasileira, exerceu uma influência marcante a herança da Antiguidade clássica no tocante ao trabalho manual representado como atividade indigna para o homem livre. Essa herança aqui chegou com os colonizadores ibéricos, provenientes de uma região da Europa onde a rejeição do trabalho manual era

especialmente forte, como, também, pela ação pedagógica dos padres jesuítas, que elaboraram à sua maneira a herança clássica”. (CUNHA, 2005, p. 7).

O preconceito de classe da elite brasileira se mistura também ao de cor, personificando-se em pessoas que realizam os trabalhos manuais, especialmente os negros e pobres, que exerciam funções desvalorizadas na sociedade. Um exemplo ainda hoje operante é quando um determinado grupo, economicamente abastado e historicamente constituído por brancos, se depara com algum negro que através da educação, consegue ocupar postos de trabalho valorizado e atrelado ao intelecto, é da mesma forma rejeitado ou sofre preconceito por conta da sua cor. Tal preconceito se traduz no corriqueiro dito racista que afirma: “é um negro de alma branca”, desse modo,

O movimento eugênico brasileiro é um caso particularmente interessante de estudo de ciência e ideologia social. De um lado, a eugenia foi profundamente estruturada pela composição racial e pelas preocupações raciais do país. Em um sentido bem fundamental, a eugenia referia-se à raça e ao aprimoramento racial, não à classe. Isso porque concentrava suas atenções nas doenças que eram vistas como particularmente prevalentes entre os pobres, vale dizer, entre a população principalmente negra ou mestiça. Essa população era percebida como ignorante, doente e cheia de vícios, com altas taxas de alcoolismo, imoralidade, mortalidade e morbidade. Se na cena pública a literatura eugênica utilizava a palavra ‘raça’ invariavelmente, no singular, para referir-se ao ‘povo brasileiro’, na esfera privada ela significava a ‘raça negra’ (STEPAN, 2004, p. 355-356).

Para rever os problemas existentes no Brasil, segundo a perspectiva eugênica, era preciso identificar os riscos de contaminação social e combater a sua reprodução por meio de técnicas de esterilização, a fim de diminuir futuramente uma geração degenerada. Várias políticas e campanhas eugênicas de branqueamento foram promovidas por intelectuais, artistas e por diversos políticos, com o forte amparo do Estado. Afirmava-se ser preciso separar o “joio do trigo”, separando os “bem-dotados” e “bem-nascidos” para que não se misturassem e se reproduzissem com os impuros, inferiores.

Apesar de certo “enfraquecimento” e/ou esquecimento na academia das práticas de eugenia, elas continuam presentes na “consciência coletiva” da sociedade

brasileira, sobretudo porque se sabe notadamente que o Brasil é um país racista. A sociedade, através do monopólio da elite, arroga para si nas relações de poder, a legitimação do trabalho intelectual nas mãos de homens brancos e a continuação da subalternização do trabalho manual de pessoas marginalizadas, nas mãos de homens e mulheres negros principalmente. O estigma do trabalho pesado e descredibilizado é associado à cor da pele. Isso evoluiu de um processo de escravização para a sistematização da exclusão dos negros no Brasil.

O ato de enxergar e tratar o negro com discriminação, reproduzindo frases, gestos, comparações e distribuindo um ódio legitimado antes pela colonização, e novamente por um pensamento “eugênico”, está presente, por exemplo, no ideal de embranquecimento da população com o incentivo à vinda de imigrantes europeus. Tal iniciativa manda um recado importante para a população negra que saía das senzalas: “Queremos trabalhadores brancos”, sinalizando o desprezo pela cor mais do que a qualidade do trabalho manual exercido pelos ex-escravizados. Essa mensagem informa que o trabalhador livre e assalariado tinha de ser pelo menos branco.

O processo de oportunização da mão de obra trabalhadora de alguns (imigrantes brancos), segrega uma massa de pobres (pretos) cada vez mais excluídos, que, sem trabalho e oportunidades, vão reconfigurar os espaços urbanos no Brasil, sobretudo no início do século XX, tema do próximo tópico.

2.6 As consequências da pós lei áurea: da divisão do trabalho manual à favelização

Muitos ex-escravizados e descendentes de africanos estavam em um momento delicadíssimo no nascimento do Brasil republicano, alguns saindo das senzalas, sem indenização, sem rumo e sem perspectiva de inclusão. A troca de algumas oligarquias e substituição gradativa da mão de obra negra por imigrantes europeus, no final do século XIX, e início do século XX, provocou uma reconfiguração nos espaços de trabalho manual no Brasil.

O trabalho assalariado foi introduzido aos poucos no campo, é verdade que alguns libertos permaneceram nas fazendas, mas uma massa de desabrigados

rumaram para os centros urbanos em formação, enfrentando todo o desprezo de uma sociedade pós-escravocrata/racista. Apesar do desmanche de algumas estruturas formais, permaneceu o racismo estrutural que informava acerca da inferioridade da população negra. Os comportamentos e mentalidade dos brasileiros não mudaram devido a um documento, assinado pela princesa Isabel.

Há que se destacar um ponto importantíssimo ignorado pela historiografia em relação ao primeiro contingente de operários advindos da mão de obra negra no país. É justamente por conta do desejo de embranquecimento populacional, impulsionado por toda essa ótica eugênica, que os brancos pobres brasileiros, e os que vieram da Europa, prevaleceram no ideário de que a classe proletária brasileira estaria permeada apenas por estes, ignorando completamente os negros de tal participação.

Segundo Álvaro Pereira Nascimento (2016), em seu artigo *Trabalhadores negros e o “paradigma da ausência”: contribuições a história social do trabalho no Brasil*, a participação do trabalhador negro tem pouca consideração pela própria historiografia e/ou visibilidade comprometida. A saída das senzalas abriu algumas vertentes das quais a migração da força de trabalho no setor primário chega ao secundário (indústria) com a continuação da exploração, agora não mais como “escravo jurídico” formal, mas como proletário-invisibilizado pelo capital, continuamente explorado e excluído de qualquer crédito ou benefício social. Das senzalas para os cortiços, dos cortiços para as favelas, a relação centro-periferia é mais uma atualização e personificação da casa grande e senzala.

O surgimento das favelas, ou das periferias, nos centros urbanos nasce em oposição ao propalado discurso de “ordem e progresso”, da recém-república brasileira, porque esta parcela da população que se amontoa nos arredores dos “centros”, não estava incluída no projeto do Brasil moderno. Ao contrário, as autoridades e as elites se esqueceram que havia a necessidade de um planejamento social para as populações negras e indígenas, enquanto lembravam de tais populações no tocante a continuidade do extermínio, da exploração e da construção de um país através da execução do trabalho pesado e braçal.

O que queremos mostrar é que nem a colonização portuguesa, nem as oligarquias do império e república, nem a nascente burguesia industrial do século XX,

existiria sem a mão de obra de homens e mulheres pardos e negros. Toda tentativa de invisibilidade e silenciamento não pode passar despercebida, não seríamos e/ou teríamos o Brasil sem africanos e seus descendentes, pois de maneira geral a carga do trabalho manual e a sustentação pesada de todos os seus pares construíram e ergueram toda e qualquer atividade econômica no/do Brasil.

Nem o Estado, nem as elites contaram com as políticas de inclusão e acesso, no sentido de propiciar uma vida digna a essas populações subalternizadas, pois as periferias e favelas surgem sem a viabilidade de oportunidade ou qualquer reparação social. Desse modo, abriu-se espaço para o crescimento da desigualdade social, da criação de lugares em que as habitações são desassistidas pelo poder estatal, criando-se diversos problemas sociais para um Estado que insiste em conservar estruturas ultrapassadas.

A partir da necessidade de sobrevivência das pessoas nas periferias (nas favelas), podemos listar mais uma categoria advinda da divisão do trabalho manual versus trabalho intelectual: *a informalidade*. Ela marca o trabalho das pessoas que estão à margem do mundo do trabalho formal ou oficial. Um problema importante surge da falta de trabalho formal, até mesmo o trabalho manual e exploratório, dado a grande maioria dos negros. O crescimento das atividades informais marcadas por condições de precarização.

A lei Áurea não foi só curta em seu texto, como não compensou os ex-escravizados por seu passado de privações. Por isso, num contexto que prometia muita liberdade e inclusão, o que se viu foram novas exclusões sociais, cujas consequências estão ainda presentes no racismo estrutural existente no país. (FRAGA, p.352, 2018).

O Estado não resolveu o problema da escravidão, apenas o ressignificou mantendo suas bases e acrescentando novas justificativas para legitimar e explorar o trabalhador, sobretudo o trabalhador negro.

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 predominava traços do chamado racismo científico. Porém, aos poucos a gramática

do racismo fenotípico foi sendo criticada e substituída pela gramática da escola culturalista. Tal perspectiva se acha superior e moralmente melhor, porque foi capaz de desbancar o perverso racismo científico no país, sobretudo porque agora não seria mais suficiente explicar que basta simplesmente habitar um corpo com certas características fenotípicas para compreender o comportamento das pessoas. Tal compreensão passa, a partir de agora, pelas tentativas de interpretar e focar no estoque cultural que as pessoas herdaram das suas filiações e pertencas familiares e das suas outras “destinações” e encontros sociais, pois ele será a chave explicativa do modo de ser das pessoas, conferindo-lhes o seu valor.

Já vimos como isso se transforma no que Maldonado-Torres (2008) compreende como racismo epistêmico, e como Souza (2017) o chamará de racismo culturalista. Porém, o que ambos querem ressaltar é que “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”. Porque ambos continuam com a tese racista da separação ontológica entre seres humanos de primeira e segunda classes. Desse modo, 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 suposta superioridade inata de umas pessoas sobre a suposta inferioridade inata de outras. Um exemplo é quando os teóricos da modernização 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).

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). Essa lógica auxilia na manutenção racista da sensação de superioridade e de distinção para os povos e países que estão em situação de domínio e, desse modo, acaba legitimando e tornando merecida a própria dominação. Isso cria uma mentalidade do “senhor”, dos países que mantêm uma divisão internacional do trabalho que os beneficia como mercedores, e uma mentalidade de “escravo”, daqueles povos criados para a obediência e para a subordinação (SOUZA, 2017).

Souza (2017) ainda percebe que tal racismo opera via um pressuposto pouco refletido, que opera através da 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 porque a instituição mais importante da história do Ocidente – a Igreja Cristã –, a escolheu como caminho para o bem e para a salvação, através do desenvolvimento de uma ética extramundana em que a salvação é buscada pela vida meditativa, contemplativa. Se envolver demais com a ação pode levar a 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, inculca nos camponeses e nos cidadãos essa noção muito particular de virtude como necessária para a salvação (SOUZA, 2017). E isso em uma época histórica na qual as pessoas tinham a salvação no outro mundo como ponto fundamental de suas vidas. Contudo, tal ética e tal lógica, como estamos percebendo, são atualizadas 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 seja para assegurar sua inferioridade pelo modo como elas pensam ou se comportam.

Capítulo 3:

Educação oferecida para a elite e para a classe trabalhadora e sua reverberação nas relações de trabalho, no Brasil

Para analisarmos a relação trabalho e educação na sua historicidade e em seu viés ideológico e compreendermos melhor a dualidade da educação profissional no Brasil, é preciso que façamos uma viagem que nos remete aos pilares fundantes do conceito de trabalho e educação.

A partir de três importantes pressupostos vamos discorrer sobre o assunto, a saber, a filosofia política aristotélica, a tradição judaico-cristã e os estudos de Dermeval Saviani (2007), especialmente o seu artigo *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Esta última referência permitiu que fosse possível estabelecer uma conexão com o objetivo deste capítulo, que é remontar a herança do significado trabalho e educação para o ocidente e relacionar com a desvalorização da educação profissional.

Inicialmente, sabemos que a educação profissional no Brasil tem o seu protótipo no período monárquico, território colonizado e dominado por uma nação católica, nos remetendo a uma sociedade permeada pelo senso moral religioso, guiado por dogmas e doutrinas, que tinha como as crenças centrais o livro sagrado da bíblia. Entretanto, não podemos nos valer de uma justificativa simplista que afirme ser a bíblia a única fonte que legitime e justifique o modo de vida e os valores sociais em relação ao trabalho e à educação. Vamos considerar que o poder no Brasil monárquico pertencia a uma aristocracia que herda concepções e modos de agir de um mundo medieval (marcado por traços do mundo antigo), como a relação estabelecida entre senhor-escravo.

Saviani nos apresenta uma concepção de trabalho indissociável da educação, que com o tempo foi separada por consequência do aparecimento da propriedade privada e da apropriação dos meios de produção por uma classe. A classe dominante em cada modo de produção colocou o seu modo de vida, o “seu” mundo como parâmetro a ser seguido, e ao fazê-lo separou a humanidade entre dominantes e dominados.

O filósofo suíço Jean Jacques Rousseau defendia que os seres humanos viviam em um estado de natureza humana coletiva e quando um determinado

indivíduo tomou para si um pedaço de terra afirmando: “essa terra me pertence”, nasceu a desigualdade entre os homens, e, por consequência, também a necessidade de criação de um mecanismo que diminuísse as disparidades, o que conhecemos como “Estado”.

Saviani usa a expressão, “comunismo primitivo”, para explicar a existência comunal do homem e enfatizar que sem o trabalho o indivíduo não poderia sobreviver, sendo ele a sua própria essência, algo não externo, mas natural da condição humana. De tal modo que no processo histórico, a produção e o aprendizado do ser humano de geração em geração, passa pelo aprender alguma atividade produtiva. Em outras palavras, trabalho-educação converge em um processo integrado na vida humana.

Nessas condições, a educação identificava-se com a vida. A expressão “educação é vida”, e não preparação para a vida, reivindicada muitos séculos mais tarde, já na nossa época, era, nessas origens remotas, verdade prática. (...) Estão aí os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens (SAVIANI, 2007, p.154).

Essa ontologia do ser é central para Saviani (2007), porque podemos fazer um parâmetro de como a produção da vida dos homens e mulheres escravizados e escravizadas no Brasil, por exemplo, foi sequestrada por uma elite que lucrou com a expropriação da força vital dessa população. O sentido mais intrínseco e socioeducativo que atrela labor à vida foi desfeito, desse modo o trabalho passou a ser a condição de exploração e não de liberdade. Ao invés do trabalho ser considerado como princípio de formação e emancipação do ser, ele passou a ser um aspecto da alienação, que tornava a pessoa escrava de outro ser humano. Por isso, podemos enxergar no exemplo da escravidão a desconstrução do ser humano em mercadoria, como já vimos. Um escravizado não trabalhava para “ser” autônomo, dono de si próprio como humano, mas para ter sua força vital direcionada para o benefício de outrem (o senhor).

3.1 A gênese histórica e religiosa da relação com o trabalho

Traços da cosmovisão em relação ao trabalho no país também nos remete à religião cristã, e nos leva à análise e posterior influência do texto de Gênesis, capítulo 3, versículos 19, tanto no modo de vida dos judeus em relação ao trato com o trabalho, quanto ao modo como as aristocracias, na maioria da Europa feudal, se apropriou da não dignificação laboral perante a vida. Segundo o Gênesis: *“No suor do rosto comerás o teu pão, até que te tornes à terra, pois dela foste formado; porque tu és pó e ao pó retornarás”*. Tal versículo demonstra o peso negativo do labor como castigo, do esforço como algo pesado ao pecado de Adão, que antes era perfeito e cheio de privilégios, mas com a queda perante Deus paga seu pecado com o trabalho. Entendemos que o modo de tratar o labor, tanto para os judeus como para os cristãos aristocratas católicos, durante séculos, o converte no trabalho como castigo; uma maldição divina, derivada de um pecado de desobediência.

O fardo de Adão, o caído, o pecador, representa uma visão clara acerca do trabalho para esses grupos. No século XVI, essa perspectiva é problematizada e muda com os protestantes, especialmente os calvinistas, em que há a supervalorização em relação à dignificação da atividade laboral, através da incitação da criação da ética intramundana e da não condenação da poupança. O protestantismo apresenta nova compreensão positiva do trabalho, em que o mesmo se constitui como atividade atrelada à busca pela salvação. Em outras palavras, *“o trabalho dignifica o homem”*, essa perspectiva é observada por Weber (2013) na contraposição entre o estilo de vida mobilizado pelo catolicismo, de ética extramundana; e, o protestantismo, que ao valorizar o trabalho e deixar de considerar a poupança como pecado, abre para estilos de vida em que o lucro e o acúmulo de riqueza serão permitidos e até perseguidos.

Há uma concepção no senso comum que *“todo judeu é próspero, que ele manda, ordena e não trabalha pegando no pesado”*; tal interpretação pode ser explicada pelo fato de que a atividade do trabalho era tida como indigna e mal vista por Deus. Então, era comum que muitos judeus alugassem suas terras para outros trabalharem. À medida que a cunhagem de moedas se desenvolvia ela foi atrelada à prática de emprestar dinheiro, fazendo com que se consolidasse a acumulação de riquezas sem a dependência do trabalho pesado. Essa prática é popularmente

conhecida como “agiotagem”. Ela ficou marcada como estereótipo atrelado ao povo judeu. A aristocracia feudal por princípios semelhantes em relação à rejeição ao trabalho, argumentava que alguns foram feitos para laborar – os camponeses ou servos, – e outros foram feitos para rezar – o clero; e ainda, outros feitos para guerrear. Neste último caso se trata dos nobres. Eles usaram desse artifício para não colocarem as mãos na terra. Desse modo, podemos perceber as bases da desvalorização do trabalho manual, atrelado ao trabalho pesado com a terra.

A igreja católica proibia o empréstimo com retorno maior que 6% de juros em terras católicas, o indivíduo que excedia os limites de tal regra poderia sofrer sérias sanções. Isso favoreceu a perseguição ao povo judeu. A Europa tem uma tradição antissemita muito forte, e uma das coisas que ajudou a legitimar a perseguição a esse grupo foi o estereótipo criado em torno da prática da agiotagem. A institucionalização do ódio a esse povo realizou-se através do argumento do pecado da usura. Outro agravante era a classificação do judeu como grupo “deicida”, expressão que colaborava para justificar o ódio à comunidade judaica, por conta do episódio em que os fariseus entregam Jesus a Pilatos.

O contraditório disso tudo em relação ao pecado capital da usura diz respeito ao fato de a igreja católica ser dona de muitas terras na Europa Medieval, enriquecendo mediante repressões ideológicas que eram convertidas em doações dos fiéis à instituição. A igreja era grande acumuladora de riquezas e seus líderes muitas vezes detinham poderes de vida ou morte em relação ao povo.

Os portugueses, católicos conservadores, ao virem para o Brasil, trouxeram convicções de rejeição ao trabalho para a colônia. E o que na Europa Medieval era associado ao trabalho manual, como coisa de servo ou camponês, passou a ser, contexto da colonização brasileira, “coisa de preto”. O uso do argumento de que o trabalho pesado com a terra deveria ser posto a serviço das pessoas destinadas a tal empreitada, como já vimos no caso dos africanos trazidos como escravizados nos navios negreiros, reforçou a negatividade em relação ao trabalho braçal, trazendo um “jeitinho a brasileira”, em que desde o começo esse tipo de trabalho fora associado aos negros e negras. Dessa forma, a sociedade escravista brasileira persistiu por quase 400 anos, marcada por um imaginário social cheio de crenças racistas, de depreciação da população negra e indígena, centrada em relações de exploração e inferiorização/exploração/desumanização do diferente.

3.2 O pressuposto da dualidade entre trabalho e educação

Voltando ao diálogo com Saviani (2007), ele coloca que a educação e o trabalho foram divididos por conta da apropriação dos meios de produção por uma classe que se sobrepôs a outra (dominadores *versus* dominados). Com isso, o processo de trabalho foi desintegrado e diferenciado cada vez mais da educação, criando os contornos de uma educação escolástica (cognitivista e livresca) para as elites, e uma educação profissional, de mera execução, para as classes populares. Assistimos tanto na Europa medieval senhorial, como no Brasil colônia, e depois no império, a reprodução de características semelhantes de dominação de uns grupos sobre os outros, através da imposição da dualidade da divisão do trabalho social: trabalho intelectual *versus* trabalho manual. Há muitas semelhanças no tocante a separação entre os referidos tipos de trabalho e os respectivos tipos de educação mobilizados para cada grupo em específico, na qual a aristocracia oligárquica brasileira detinha as terras, os meios de produção e o acesso a uma educação que os mantivesse no poder. Já as massas destinadas ao trabalho servil e a sustentação da ordem vigente, eram exploradas como mão de obra mal paga.

Mas, se o ser humano não pode viver sem trabalhar, como foi possível que uma classe que não realizasse o trabalho braçal conseguisse viver plenamente e ainda se manter no poder? Ora, segundo Saviani (2007, p. 155) isso é explicado da seguinte forma:

O advento da propriedade privada tornou possível à classe dos proprietários viver sem trabalhar. Claro. Sendo a essência humana definida pelo trabalho, continua sendo verdade que sem trabalho o homem não pode viver. Mas o controle privado da terra onde os homens vivem coletivamente tornou possível aos proprietários viver do trabalho alheio; do trabalho dos não proprietários que passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor.

Assim, para o autor, a posse da terra permitiu aos senhores viver sem trabalhar, logicamente causando forte desequilíbrio social como vemos ao longo da história europeia e brasileira. A herança da grande desigualdade presente no país começa a ser reforçada a partir da imposição dessa lógica baseada no princípio do direito burguês.

A herança disso na educação diz respeito ao já mencionado corte dicotômico, estrutural, da educação no país, em que a elite é preparada intelectualmente para assumir os cargos de comando, ao passo que aos filhos e filhas dos populares é oferecida uma educação para adentrar no mercado de trabalho assumindo os cargos mais baixos. Segundo Barato,

Apesar das evidências históricas sobre as dimensões intelectuais das técnicas, o modo hegemônico de conceber educação ignora ou secundariza a ação humana. Nessa direção, as exigências técnicas dos trabalhos manuais geralmente são vistas como movimentos mecânicos desprovidos de inteligência. [...] Esse modo de ver mostra a forma mais extrema de negar, na minha opinião, as dimensões de saber presentes nas realizações humanas marcadas por demandas executórias. Em educação, sobretudo na área de formação profissional, isso resulta em desvios que estigmatizam o trabalho (BARATO, 2003, p. 52).

Como já foi posto na primeira seção, essa herança nos levou ao surgimento da educação profissional, que estava atrelada não como solução social para equilibrar as disparidades entre os indivíduos, mas para comandá-los e submetê-los ao jugo da exploração, criando uma reprodução sem quase nenhuma possibilidade de mobilidade social. À população pobre, em especial os negros e negras, foi atrelada ao trabalho mecânico, as atividades braçais, e excluída dos trabalhos intelectuais. Isso explica uma série de preconceitos racistas, estereótipos e estranhamentos, que perdurou até hoje, em relação a essas populações, ao ponto de muitos não acreditarem quando veem um negro ou negra exercendo ofícios como médicos, médicas, altos executivos e executivas, ministros e ministras de estado, etc.

Um segundo pressuposto importante relativo à questão do trabalho e da educação, que teve forte influência no ocidente, é a perspectiva aristotélica. Já sabemos da importância da cultura helênica no tipo de educação privilegiado no país. A referida cultura pode ser considerada uma das grandes bases da produção do conhecimento considerado erudito no ocidental. Consideramos uma poderosa influência na construção de uma mentalidade na qual Aristóteles discorre, contribuindo assim com argumentos de desvalorização do trabalho manual, colocando-o como algo não desejável a um cidadão digno no contexto em que

escreve, pois a estas pessoas de dignidade estava relacionada a ociosidade para pensar e debater na pólis sobre as questões da política.

Para sabermos o que era ser considerado um cidadão na *Polis* grega, e entender o ponto de vista negativo em relação ao trabalho manual, precisamos compreender os critérios utilizados por Aristóteles para criar tal concepção. Primeiro, na antiga Grécia existiam três estruturas de poder chamadas: 1 – *Pather família*, 2 – Poder despótico e 3 – Poder *político*, este último correspondia a mais sublime forma de existência, pois para o autor para se chegar ao terceiro poder, o ser humano deveria passar pelos dois primeiros (marcados pelo reino da necessidade). O *pather família* consistia no governo sobre as mulheres e os filhos; o poder despótico dizia respeito ao poder exercido sobre os escravos, para ser possível se livrar da necessidade de realizar trabalhos braçais, servis; e finalmente, a ação política, exercida em praça pública, apenas pelos considerados cidadãos, consistia em atividades do governo da cidade, espaço onde eram tratadas todas as questões de interesse público.

Observa-se assim que não era qualquer um que poderia alcançar o status de cidadão, e sim aqueles que de alguma forma eram abastados, em outras palavras, possuíam posses de terra, visto que as sociedades antigas eram agrárias. Outros grupos como, artesãos, estrangeiros, escravos, mercenários, mulheres, estavam fora da vida pública, portanto, eram impedidos de exercerem o terceiro poder.

Antigamente, entre alguns povos, o artesão e o operário estavam no mesmo pé que o escravo e o estrangeiro. Ainda acontece o mesmo atualmente em muitos lugares, e jamais um Estado bem constituído fará de um artesão um cidadão. Caso isso ocorra, pelo menos não devemos esperar dele o civismo de que falaremos: esta virtude não se encontra em toda parte; ela supõe um homem não apenas livre, mas cuja existência não o faça precisar dedicar-se aos trabalhos servis. Ora, que diferença há entre os artesãos ou outros mercenários e os escravos, a não ser que estes pertencem a um particular e aqueles ao público? Por pouco que prestemos atenção a ela, esta verdade se manifestará; o desenvolvimento só pode torná-la mais evidente (ARISTÓTELES, 1998, p. 30).

Obviamente, se para exercer o poder político o indivíduo tinha de ser cidadão, o que excluía grande parte da população, a educação daquele também

tinha de ser diferenciada. Segundo Saviani (2007), é no contexto grego da idade antiga que se desenvolve a *paidéia* como forma de educação dos homens livres e a *duléia* para educar os escravos. “Para Aristóteles, o trabalho constitui uma etapa necessária do desenvolvimento intelectual humano, etapa essa que é condição e preparação da mais alta, a da pura teoria” (CUNHA, 2005, p. 8).

Já na idade média, o monopólio escolar fica sob a tutela da igreja católica, obtendo-se o acesso a ela apenas os nobres e o clérigo. Na idade moderna, com o advento da revolução industrial, a ascensão do novo modo de produção e a consolidação do capitalismo, há nova segregação e privilégio de um tipo de aprendizado propedêutico das humanidades e das artes para a nova aristocracia burguesa emergente, da Europa e depois das colônias.

Observando esses fatos entendemos que a dualidade educacional está presente como mecanismo de dominação e da conseqüente desvalorização do trabalho, promovendo um tipo de ensino para a classe dominante e outro para classe dominada.

A escola, desde suas origens, foi posta do lado do trabalho intelectual; constituiu-se num instrumento para a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política), por meio do domínio da arte da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social (SAVIANI 2007, p.157).

Cabe ainda ressaltar que essa divisão educacional na Idade Moderna após a Revolução Industrial, não apenas serviu para fins de manutenção de uma classe no governo e nas articulações políticas, mas tornou-se um leviatã maior do que era na idade antiga e feudal. Porque, com o advento do capital industrial, temos a ampliação da mecanização do ser humano, impulsionando os processos de alienação da sua relação com o trabalho, que consiste em instrumentalizá-lo ao extremo, simplificando-o a mero produtor da sola de um sapato, sem deter o controle dos passos da sua própria atividade. Na história do trabalho, isso é tido como o enfraquecimento do fazer artesanal e a transformação do artesão em operário.

3.3 A formação omnilateral como saída diante da segregação trabalho/educação

Frente à agressividade de uma formação fragmentada e limitadora do indivíduo, que muitas vezes a proposta da educação profissional e básica brasileira nos impõe, apresentamos como alternativa contra hegemônica a perspectiva gramsciana de formação omnilateral. Ela consiste na centralização do cidadão, como ator principal e transformador social, um ser capaz de construir sua história com autonomia, entendendo e agindo efetivamente na vida em sociedade, através do processo educativo,

Nesse sentido, a expressão 'omnilateral' é feliz, porque conota o conjunto. Mais tarde, Gramsci utiliza o termo "unitário", que acrescenta ao conjunto dos aspectos educacionais a ideia de integração. Todavia, tanto a expressão 'omnilateral' como "unitário" acentuam o sentido quantitativo, isto é, que abrange *todos* os aspectos (NOSELLA, 2007, p.145).

Seguindo a premissa kantiana, na perspectiva gramsciana era importante que os educandos passassem de um estado de anomia para um estado de autonomia, o qual seria possível com uma escola ativa e comprometida com o ser humano. Contrapondo o modo escolar burguês, de mercantilização da existência, com um princípio de educação integral voltado para a vida.

Segundo o pensamento de Saviani (2007), o princípio educativo do trabalho deveria ser implícito e indireto ao longo de todo o ensino fundamental, servindo de base para a criança entender o mundo; e explícito e direto ao longo do ensino médio, para que o jovem recupere a relação entre conhecimento e prática do trabalho, ressaltando que no nível médio não seria apenas um mero contato para instrumentalizar o educando com uma habilidade, sem colocá-lo a par dos elementos fundantes, e sim possibilitar que o indivíduo passe a enxergar e associar de forma explícita o trabalho no processo educativo.

Faz-se necessário que se estabeleça uma conexão entre trabalho e educação para uma formação completa e indissociável dos elementos educacionais/laborais. Em outras palavras, criar oportunidades para a completude de um cidadão constituído na omnilateralidade, com acesso à educação e

sobretudo que ela seja voltada para a produção da vida através do trabalho. Ao passo que o indivíduo quando termina a sua fase na educação básica, a sua formação ainda necessitaria de uma continuidade, até porque o processo educativo não se dá apenas em instituições como escolas, empresas e universidades, ele se faz e refaz ao longo da vida, no dia a dia, nas maravilhas e tragédias da existência em sociedade.

Nessa perspectiva, seria preciso que os caminhos postos na modernidade fossem facilitadores de uma cultura inclusiva, isto é, da criação de mecanismos institucionais que ofereçam uma base para o trabalhador se desenvolver intelectualmente e se constituir como voz ativa em seus cotidianos nos espaços privado/público. Não seria apenas investir em conceitos, notas, metodologias pedagógicas trans/inter/multidisciplinares, mais do que isso, seria investir em uma cultura social da educação, em que fossem reorganizadas instituições primazes de influência social como universidades, mídia e escolas, etc. O foco deverá estar apontando sempre para a formação do cidadão inserido, integrado e participante, como agente transformador, na vida em comunidade. Visto dessa forma, destacamos em Nosella (2007) a importância da participação do educador em defesa desses ideais,

Compete, porém, aos educadores lutar para abrir caminhos (escolas) mais apropriados e eficientes, a fim de que todos alcancem a liberdade que o atual momento de evolução da história possibilita. Em outras palavras, o educador não pode jamais perder de vista o horizonte de liberdade plena, concreta e imanente como objetivo fundamental da educação (NOSELLA, 2007, p.150).

Como parte central de uma perspectiva contra hegemônica precisamos destacar a importância da politecnicidade ou educação tecnológica no cenário educacional básico e profissional brasileiro. Em um primeiro momento, no Brasil, a educação politécnica como era conhecida, surge nos debates de redemocratização dos anos 1980, com as discussões em defesa de uma escola pública de qualidade e com o primeiro projeto de LDB, como nos apresenta Ciavatta (2004, p. 4):

Com a volta da democracia representativa nos anos 1980, recomeça a luta política pela democratização da educação com o primeiro projeto de LDB que, sob a liderança do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, teve intensa participação da comunidade acadêmica e o apoio de parlamentares de vários partidos

progressistas. Nele se buscava assegurar uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, assumindo o conceito de politécnica.

Esse primeiro momento revisita o combate contra o dualismo cultural, para que o jovem brasileiro tenha acesso a uma educação múltipla, diversa, em contraponto a um direcionamento limitado, característico do modelo posto a décadas de desvalorização educacional e laboral. Vale ressaltar que educação politécnica não se refere a uma educação polivalente, esta última comprometida em condicionar o indivíduo a um processo de atuação em várias funções, conforme comum em empresas que visam sugar o trabalhador de todas as formas possíveis. Prática bastante corriqueira em lojas de departamento, supermercados e outros segmentos, em que, ao mesmo tempo que o empregado é vendedor, também é estoquista, atendente, recepcionista, telefonista etc.

Apesar da tentativa frustrada no processo de redemocratização de se implementar uma educação politécnica, a semente de desenvolvimento da atividade intelectual para a classe trabalhadora estava plantada, pois deixou em alerta a necessidade da formação integral humana, e um caminho de preparação para a formação do trabalhador conectado com a vida política e cultural da sociedade. A perspectiva omnilateral de formação integral obviamente não pode ser inserida a curto prazo, é necessário que haja fases e adaptações para que se chegue a tal objetivo. Segundo Ciavatta (2004) a prevalência de um currículo comprometido, com o eixo Trabalho, ciência e cultura, e a própria escola como um lugar comprometido em resgatar as memórias e identidades dos indivíduos, mostra os caminhos e pressupostos necessários para a formação integrada.

O que é discutido e exposto pode ser elencado na seguinte ordem: (i) um comprometimento de diversas instâncias educacionais em romper com o modelo dual em que aos pobres é ofertada uma educação apenas para o mercado de trabalho; (ii) a articulação de uma educação integral forjada através da lei de ensino médio e o ensino profissional; (iii) a adesão de professores e gestores pela formação específica; (iv) a articulação das demandas da instituição com os anseios dos estudantes e familiares; (v) a participação democrática dos indivíduos como uma luta ético-político da integração ensino médio e técnico em favor da autonomia dos jovens frente ao mundo do trabalho; e, (vi) a garantia de investimento na

educação pelo Estado em suas diversas esferas (União, estados e municípios), nos campos intelectual, moral e financeiro, de forma que tanto os estudantes como os professores se unam em um horizonte comum.

O condicionamento do trabalhador é histórico e tradicional, mas apesar de todas as dificuldades, e lentidão, por uma transformação educacional básica e profissional no Brasil, ainda vemos diálogos capazes de modificar a realidade posta. Lembramos que o caminho para uma educação mais democrática e inclusiva é a ponte para um horizonte de trabalho menos desigual. Nesse sentido, é necessário pensar que nem todas as desigualdades serão extintas das relações laborais, mas é possível pensar e executar alternativas que diminuam as disparidades entre os atores sociais, essencialmente em benefício dos explorados em todo esse processo histórico.

A necessidade da produção de mecanismos educacionais e conseqüentemente de uma educação para a vida, e para uma consciência do lugar do trabalhador no processo de produção de vida, é extremamente urgente em uma sociedade que aliena através dos códigos do capital e do consumo. Há um ciclo que remonta às relações mais antigas no Brasil, em que a produção do trabalho é transformada em mercadoria, cujo fruto não visa a potência da vida, descaracterizando toda e qualquer subjetividade do sujeito humano, não o inserindo como sujeito no mundo, ao contrário, coisificando-o ao aliená-lo da sua própria condição de existência. Quando compreendemos como é dividida a própria história do nosso país, em períodos lineares, regidos por ciclos econômicos, valorizando de forma majoritária a ação dos dirigentes, exploradores, reis, traficantes de escravos, entendemos a complexidade do problema. A igreja católica, por exemplo, serviu como elemento invisibilizador para a horizontalidade das relações, muitos atores sociais, como os seres humanos escravizados, foram subalternizados em suas formas de existir.

Diante dessa complexidade, não podemos defender uma educação para o trabalho, para reforçar a lógica mercantil, com uma finalidade puramente consumista, mas potencializar a construção da produção da vida através do trabalho como princípio educativo. É importante destacar a indissociabilidade do sujeito humano como produtor permanente da sua humanidade (trabalho), através de uma educação que se constrói em espaços “formais” e “não formais” de desenvolvimento da própria vida, sem coisificá-la. O estabelecimento de uma

educação que tenha como prioridade a inclusão, a cidadania, o respeito aos valores democráticos, o pensamento crítico, a liberdade de expressão e de criação, ao combate as formas de violência e discriminação de qualquer tipo e de prática que privilegiem o bem comum, diminuindo as desigualdades e a exploração como motor das relações humanas.

É possível prospectar esperança no caos, o capitalismo se coloca como a antívida do sujeito homem, enquanto a educação e o trabalho como produção da vida, é a própria chama da vida que incomoda por dentro a lógica do capital. É com essa chama que nos apegamos não só para fazer ciência, ou defender teses fechados em uma bolha acadêmica, mas para promover o germe da mudança em cada indivíduo, para que progressivamente tenhamos mais sujeitos do que coisas, mais relações horizontais, do que verticais, menos desigualdade, menos fragmentação e exploração humana. A totalidade humana deve ser a primícia no enfrentamento ao esquarteramento do ser.

3.4 A Evolução da educação profissional no Brasil

Quando se trata do surgimento da educação profissional no Brasil, até o século XIX, não temos registros oficiais que possam ser considerados no âmbito institucional e legal. Entretanto, sem desconsiderar a importância da mão de obra negra e indígena, temos o cerne da “profissionalização” geral no Brasil, desde a formação dos primeiros engenhos até os trabalhadores das indústrias, e os diversos segmentos, que hoje fazem parte do que consideramos classe trabalhadora no país. Afinal, o que era mão de obra profissional nos primeiros anos da colônia, se não o trabalho diário de milhares de africanos que trouxeram suas técnicas, inteligência e força para América portuguesa? A pergunta contém a resposta, obviamente, assim como na colônia, o período imperial brasileiro continuou dependendo dos africanos e seus descendentes, e de maneira contínua foram eles, em conjunto com os homens brancos livres, que formaram a classe proletária no século XIX. O que a historiografia confirma como “oficial”, registrado, como a primeira tentativa de implantação dos ofícios e profissões, se dá no período regencial, onde,

Conforme consta em CEFET-RN (2005) e nos Parecer nº 16/99-CEB/CNE, os primeiros indícios do que hoje se pode caracterizar como as origens da educação profissional surgem a partir do século XIX, mais precisamente em 1809, com a promulgação de um

Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criando o Colégio das Fábricas. (Moura, 2007, p.5).

Por conta de um alvará emitido em 1º de abril de 1809, que revogou outro documento de 1º de janeiro de 1785, emitido por Dona Maria I, leia-se: A lei do atraso, na qual o país estava proibido de desenvolver atividades industriais, cujo objetivo era impulsionar o desenvolvimento brasileiro para a industrialização e permitir o estabelecimento de fábricas e manufaturas no Brasil, a fim de colocar a nação na rota industrial do mundo moderno, é que podemos considerar que houve uma aprendizagem profissional na colônia. Segundo Cunha (2005), tal ensino era voltado para artifices, manufatureiros e aprendizes vindo de Portugal, ao menos amplamente aceita, pois muitos negros também exerciam funções concernentes aos diversos tipos de “trabalhos” profissionais em ascensão no Brasil, seja atuando de modo formal ou informal, eles também aprendiam e faziam parte da massa de trabalhadores.

3.4.1 Brasil Oligarca

Vale destacar que um país oligarca, senhorial, patriarcal e escravocrata como Brasil, tinha como sua base o trabalho braçal, sustentado em sua maior parte pelos escravizados. Qualquer pessoa que não está associada ao contexto do trabalho com o uso da força tinha um “melhor” status social, porque o trabalho pesado era um fator de inferiorização humana, ligado a figura do negro. Além da desvalorização do trabalho associado a cor da pele, tinha-se que a condição de escravidão já acenava para a coisificação do trabalhador.

Embora as profissões fossem se dinamizando à medida que avançava o século XIX, muitos mestiços, ex-escravizados que foram alforriados e estavam inseridos no novo mercado de trabalho, eles ainda permaneciam em desvantagem em relação ao homem branco, pois herdaram condições de vulnerabilidades sociais, marcada por práticas de trabalho precárias, sejam elas nos latifúndios ou nas fábricas. Para Cunha (2005), está aí a origem do preconceito com o trabalho manual, e provavelmente a gênese do que é a dualidade da educação profissional brasileira, que ao chegar de forma institucionalizada, vem com uma função segregadora de educação destinada aos pobres.

As elites brasileiras não estavam inseridas no aprendizado profissional e sim no que chamamos de educação culta ou propedêutica, focado nas humanidades, nas artes e voltada para a manutenção do *status quo* hereditário da sociedade brasileira. Essa divisão educacional/laboral caracterizada com uma consciência racial permaneceu até depois da proclamação de independência, na qual o Brasil império conservou as mesmas estruturas no que diz respeito ao funcionamento da educação profissional, segundo Canali,

Todavia, só de maneira implícita o ensino profissional foi tratado na carta magna que, de certa forma, traçou nova orientação que veio a influenciar as formas que essa modalidade de ensino tomou no futuro. O ensino de ofícios nenhum progresso registrou, preservando-se a mentalidade conservadora construída ao longo do período colonial; ou seja, continuou a separação para as ocupações para os pobres e os desvalidos e a instrução para as elites (CANALI, 2010, p.4).

Seguindo o século XIX, o caráter assistencialista dos primórdios da educação profissional brasileira esteve presente, segundo Moura (2007) com a criação das casas de educandos artífices, em dez províncias no país entre 1840 e 1856. E em 1875 com o asilo dos menores desvalidos (instituição de maior importância desse segmento). Destacamos a importância da análise dessas primeiras instituições de aprendizagem profissional à luz da intencionalidade do Estado brasileiro imperial da época, de controlar os pobres e impor a ordem. É evidente que retirar jovens pobres “ociosos” das ruas e os colocarem em abrigos para terem uma certa utilidade social, é uma estratégia eficaz, não só de condicioná-los a uma realidade de aceitação da miséria, mas também de evitar que gerem algum tipo de subversão à ordem vigente e se tornem um problema maior para o Estado. Assim as formas de legitimação de um governo autoritário, de oligarcas escravocratas e uma elite conservadora, ávida para defender seus interesses de continuarem no topo social, estariam garantidas com tais formas de controles institucionalizadas.

3.4.2 Brasil republicano

No início do período republicano, o Brasil passava por um processo de adaptação aos novos moldes políticos. O ano de 1888 traz a tardia abolição do sistema escravocrata, que levou os grandes latifundiários a importar mão de obra

imigrante, aliada ao projeto de embranquecimento populacional, como já vimos. Esses foram fatores que aconteceram numa época de urbanização e crescimento demográfico em ascensão. Havia um contingente de negros recém-libertos das senzalas que estavam “jogados” a uma “liberdade” de exclusão social dramática, sem acesso à vida urbana, a educação, saúde e a integração como ser humano, em um modelo de sociedade branca e profundamente racista.

Nesse contexto, havia a chegada de uma classe burguesa industrial, nascida no seio de novas oligarquias, que substituíram alguns grupos mais tradicionais. Também havia um apelo da classe média alta por uma perspectiva desenvolvimentista industrial e independência econômica que tomaram conta do cenário nacional, naturalmente exigindo outras demandas no que diz respeito às novas relações de trabalho e educação no Brasil. Desse modo,

O início do Século XX trouxe uma novidade para a história da educação profissional do país quando houve um esforço público de organização da formação profissional, modificando a preocupação mais nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para a da preparação de operários para o exercício profissional. Assim, em 1906, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, mediante a busca da consolidação de uma política de incentivo para preparação de ofícios dentro destes três ramos da economia (MOURA, 2007, p.6).

Embora haja uma certa mudança na preocupação do Estado brasileiro, ainda assim, a educação profissional mantinha as estruturas de direcionamento pedagógico para as classes subalternas. Algumas correntes surgem no Brasil para reforçar a ideia de independência econômica e desenvolvimento, entre elas destacamos o industrialismo, com uma forte base ideológica para instrumentalizar uma classe de trabalhadores, que deveriam atender os interesses do novo *modus operandi* econômico brasileiro.

Na primeira década do século XX, o então presidente Nilo Peçanha criou diversas escolas de aprendizes voltadas para os pobres e humildes. Seguindo as décadas seguintes até 1930, a educação era basicamente dividida entre um caminho escolar para as classes dirigentes e outro para os trabalhadores. Esse primeiro caminho tinha como primeiro estágio um curso primário e como um fim um curso propedêutico, que permitia que os filhos das elites ingressassem no ensino superior,

enquanto para o segundo caminho, era praticamente obrigatório o ingresso em um curso básico agrícola, voltado para a preparação ao mundo do trabalho.

3.4.3 Brasil de Vargas

A entrada de Getúlio Vargas no poder, com a revolução de 30, seu confronto com as oligarquias paulistas, e a crise de 1929 nos EUA, refletida no Brasil, trouxeram consequências desastrosas para o ruralismo ainda dominante. E a demanda crescente por um avanço industrial, influenciou diretamente nos rumos de preparação para a educação básica e profissional no país.

Em 1930 foi criado o Ministério de Saúde e Educação, em 1931 um Conselho Nacional de Educação, em prol de uma tentativa de modificação das bases educacionais do país. Nesse contexto, destacamos os decretos do governo federal n.º 19.890/1931 e n.º 21.241/1932, que de certa maneira organizaram o ensino básico; e em 1932, o movimento da “Educação Nova”. Criticando veemente a educação burguesa e defendendo uma ação pedagógica de caráter social, com a intenção de inserir o indivíduo em uma percepção humana, solidária e cooperativa, tais iniciativas tentaram mexer na dualidade presente na educação do país.

Contudo, as propostas apresentadas não fugiam da segregação educacional/laboral/racial criticada nessa pesquisa, ou seja, a organização de práticas voltadas para as ciências humanas e artísticas de cunho intelectual, e cursos voltados para o tecnicismo de cunho manual, fortalecem mais uma vez o estigma de desequilíbrio entre quem raciocina e quem executa, concernente aos seus futuros papéis sociais.

A década de 1940, no Brasil, foi um grande marco para a educação profissional, porque surge um dos maiores fenômenos e símbolos institucionais no país, com objetivos bem definidos de preparar por meio de um ensino pragmático os menores aprendizes para o mundo industrial. Cria-se o sistema S, ou o conjunto de instituições com interesses no ramo profissional do país, representados inicialmente com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAI) em 1942, através do Decreto n.º 4.048 de 11 de janeiro do mesmo ano, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946, trazendo consigo uma nova ideologia de “mercado”. Tal ideologia traz consigo o surgimento de um empresariado industrial,

com novas demandas, muito investimento, e, principalmente, o fortalecimento da educação privada no âmbito profissional.

O surgimento dessa nova classe empresarial no Brasil, que detém o capital, os meios de produção do breve “futuro” e, uma aproximação política com o Estado desenvolvimentista de Getúlio, fez recair sobre uma nova realidade uma nova ideologia necessária, amparada pela Lei n.º 174, de 6 de janeiro de 1936, do plano nacional de educação, que valorizava cada vez mais a especialização do indivíduo às custas de uma educação limitadora dos seus educandos. O trabalhador foi colocado em uma posição na qual deveria ser dotado de precisão, segurança, eficiência, esmero e agilidade. Educação capaz de preparar o aprendiz para o mundo do trabalho brasileiro a serviço da ideologia empresarial, inaugurando assim um novo modelo de qualidade na profissionalização do trabalhador. Segundo Araújo e Rodrigues (2010, p. 53),

A institucionalização da educação profissional no Brasil foi pautada numa pedagogia tecnicista, de base pragmática, e organizada sob forte hierarquização das funções técnicas (e docentes) em conformidade com o modelo de acumulação taylorista-fordista. **Objetivava** a assimilação da realidade de trabalho dada, e na organização do trabalho escolar fazia-se o uso de forte hierarquização das funções docentes e técnicas e de **métodos de ensino** programados, os quais priorizavam o treinamento e o disciplinamento do aluno por meio do controle das situações de aprendizagem. (grifo do autor).

Portanto, não é de se espantar que o novo modelo educacional que surge na década de 1940, continue a seguir os interesses das classes dominantes e o projeto do capital; e que persista em colocar o trabalhador em posição de dependência desse projeto, sem que o oportunizem a aprender meios necessários de se emancipar como ser humano, transformador da sua realidade.

3.4.4 Brasil Pós Vargas

Nas décadas de 1950 e 1960 foram registrados alguns avanços no que diz respeito a diminuição da segregação educacional, a lei 1.826/53 garantia a escolha nos cursos superiores dos oriundos dos cursos técnicos, que como já foi dito acima, era um privilégio apenas para as elites que tinham uma formação voltada para o ensino propedêutico. Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 4.024

de 20 de dezembro de 1961, que acabou no quesito formal com a dualidade, desvinculando-a da equivalência de disciplinas de quem vinha do ensino profissional, visou equilibrar os meios a fim de se chegar ao nível superior com certa “igualdade” de condições. Mas, devemos ressaltar que isso nunca aconteceu, porque a pretensa igualdade é eliminada no contexto de desigualdades e vulnerabilidades sociais.

Apesar dos esforços em lei, para ingressar no nível superior, o candidato passava por um processo seletivo que acabava da mesma forma privilegiando os estudantes da classe média e classe média alta, pois estes tinham acesso a melhores condições de preparação para conseguirem ingressar no ensino superior. Além disso, o ensino profissional não oferecia em seu currículo as disciplinas necessárias que se exigia nas avaliações para a entrada no ensino superior.

Então, observa-se que mesmo havendo avanço, esse ficou restrito ao âmbito da formalidade, pois, na prática o cidadão de classe proletária continuava com dificuldades para acessar e permanecer no sistema educacional no país. Para grande parte dos filhos das classes populares, a vida do jovem não se resumia a apenas estudar, mas compartilhar os estudos com uma atividade capaz de gerar renda para colaborar com a sobrevivência da família.

Podemos destacar ainda nesse contexto das décadas de 1950 e 1960, que o país trazia na figura do governo de Juscelino Kubitschek (JK), o rastro desenvolvimentista industrial herdado do Estado novo Getulista, com uma diferença no trato Estado-economia, porque se passava de um governo quase totalitário nacionalista de cunho fascista, para um governo democrático-liberal “internacionalizante”. Juscelino Kubitschek atraiu capital estrangeiro, incentivou a vinda de multinacionais e demandou celeridade no processo industrial automobilístico. Todos esses fatores combinados exigiam cada vez mais trabalhadores especializados, com boa expertise e bem definidos em suas funções. Esse marco histórico significou a urgência de mão de obra técnica para atender as necessidades do Estado e da indústria. Assim, segundo o Ministério da Educação,

O governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) traz a marca do aprofundamento da relação entre Estado e economia. Neste período, a indústria automobilística surge como o grande ícone da consolidação da indústria nacional. O Plano de Metas do Governo JK nesses cinco anos prevê investimentos maciços nas áreas de

infra-estrutura (à produção de energia e ao transporte são conferidos 73% do total dos investimentos). Pela primeira vez contempla-se o setor de educação com 3,4% do total de investimentos previstos. O objetivo era a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país. (MEC, s.p. 2009).

Com isso, observa-se que os rumos tomados pelo eixo Estado-educação-indústria convergiam para o caminho mais prático, objetivo e mais técnico possível, levando-se em consideração muitas necessidades possíveis da época, menos as do trabalhador, que não possuía voz, era subalternizado, mecanizado, objetificado e engolido por um sistema muito maior que qualquer manifestação contrária da hegemonia pudesse representar.

3.4.5 Brasil dos militares

Em meados da década de 1960 adentro, passando pelo golpe Civil-Militar de 1964, mais uma ideologia autoritária e de favorecimento e cooperação mútua com o empresariado entra em cena. Temos a princípio uma estratégia vinda do governo que coloca a educação como uma das pautas centrais para o desenvolvimento do país, propagando ideias em colaboração com a burguesia empresarial, como se a educação fosse igual para todos. Segundo Moura,

Assim, chega-se aos 1970, ainda sob o regime ditatorial. Em 1971, há uma profunda reforma da educação básica promovida pela Lei nº 5.692/71 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus -, que se constituiu em uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos. (MOURA, 2007, p. 11).

Segue-se assim, o mesmo rumo deixado por JK concernente ao desenvolvimento industrial e a educação como meio para sustentar esse fim, e, de forma mais violenta, porque o dito “milagre econômico” agravou as consequências estruturais em relação às disparidades das classes sociais. Paulo Daniel (2012) nos diz que nesse período agravaram-se as questões sociais, com o aumento da concentração de renda e deterioração de vários indicadores importantes relacionados ao bem-estar social. Desse modo, pode-se ressaltar que o dito “milagre econômico” aprofundou os problemas enquanto deixou o país refém do capital internacional, aumentando a concentração de renda, favorecendo uma pequena elite financeira em

detrimento do empobrecimento de grande parte da população. Esta dependência da economia externa deixa marcas sociais profundas no país, gerando grandes dívidas que criam bolsões de misérias por décadas a fio. Fazendo com que nas décadas seguintes o país caminhasse com uma inflação gigantesca, em uma economia desestabilizada, que conseqüentemente atochou salários, diminuindo o poder econômico até das classes médias.

Todos esses acontecimentos estavam refletidos na falta de investimentos em educação, deixada em segundo plano. O que a leitura de tal cenário representou na prática? Podemos responder colocando na forma simples em que a massa ficou mais longe de uma educação de qualidade, tendo adiado os sonhos dos filhos dos trabalhadores de ingresso no ensino superior. Ficou muito mais difícil cursar o ensino superior. Notadamente, um jovem de 17 a 18 anos tinha, muitas vezes, de abdicar dos estudos e entrar numa atividade produtiva para gerar recursos para complementar a renda familiar.

3.4.6 O Brasil da redemocratização

Seguindo para a década de 1980, o país passava por um processo de redemocratização e vários debates permeiam o imaginário da sociedade brasileira que se deseja construir. Neste período observamos um importante acontecimento legislativo no Brasil, a saber, a introdução do debate sobre a LDB, que possibilitou, no contexto da educação profissional, a partir de 1996, a entrada do aluno após concluir os estudos regulares em uma carreira técnica. Segundo o artigo 36, parágrafo n.º 2, o estudante poderia optar pelo ensino médio técnico profissionalizante. Já em 1997 temos outra reforma, com a tentativa de integrar a educação profissional ao mundo da ciência e da tecnologia, para corrigir os erros passados de falta de oportunidades, abrindo espaço para tentativas de se equilibrar as distorções do sistema educacional no país. Porém, essas iniciativas acabaram apenas disfarçando um problema mais antigo. Segundo Canali (2010, p. 15),

O resultado dessa configuração da educação profissional por meio do Decreto 2.208/1997, constitui-se em, mais uma vez, num sistema paralelo, um subsistema de ensino que conserva a estrutura dualista e segmentada da educação profissional - que se arrasta desde o Império - que rompe com a **equivalência**, permitindo apenas a **articulação** entre as duas modalidades de ensino.

Essa articulação serve apenas como verniz, e trazer à memória um dado importante para compreendermos o tratamento dado à educação na sociedade brasileira na década de 1990, porque o país adotou o neoliberalismo como prática econômica. A lógica do mercado estava inserida não só na educação, como em vários segmentos da sociedade civil. Com isso, os fins das reformas educacionais eram enviesados em termos de favorecimento dos “donos do mercado”. Desse modo,

Pode-se perceber que a LDB de 1996 ratificou o âmbito da educação como espaço próprio para o desenvolvimento da economia de mercado, e a regulamentação da educação profissional como sistema paralelo pelo Decreto n.º 2.208/1997, concebendo a separação obrigatória com caráter de articulação entre o ensino médio e a educação profissional que constituíram dois segmentos distintos, permanecendo, com base legal, a dualidade entre os mesmos. (CANALI, 2010, p. 16).

O início do século XXI traz a chegada ao poder Luís Inácio Lula Da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), com várias demandas, projetos e novas perspectivas colocadas em debate com a sociedade. Uma das demandas era a reivindicação do Decreto n.º 2.208/1997, considerado um legitimador das distorções dualistas que expomos na presente pesquisa. Em substituição e resposta a ele passa a valer o Decreto n.º 5.154/2004, de viés progressista e como representação esperançosa para combater o dualismo educacional e a consequente precarização laboral que perdura desde o século XIX. Assim, segundo Marise Ramos,

A partir do Decreto n. 5.154/2004, dispositivo legal cuja formulação se baseou no reconhecimento das necessidades dos trabalhadores, tivemos forma possíveis de se tentar desenvolver a educação integrada, com o objetivo de possibilitar que os sujeitos tenham uma formação que, conquanto garanta o direito à educação básica também possibilite a formação para o exercício profissional (RAMOS, 2007, p.11).

Nessa perspectiva progressista, pautada como recomeço das alas esquerdistas brasileiras, que veio à tona na figura do governo Lula, iniciou-se um processo de valorização do cidadão trabalhador. Esse consiste no primeiro de muitos passos, no qual a finalidade da educação profissional de qualidade e da valorização da educação geral deve seguir.

Vale salientar que a proposta de 2004 difere bastante da colocada em prática na década de 1970, pois esta última tinha argumentos como: 1 – Preencher as vagas de técnicos para as demandas industriais, através da oferta de uma educação profissional aligeirada exclusivamente voltada para suprir as demandas da economia; 2 – Evitar a frustração de jovens perante o mercado, pelo suposto perigo de construir uma geração sem empregos, argumento esse que, na verdade, servia para condicionar os jovens e se adaptarem às demandas do mercado, desviando-os da militância, agudizando um estado de docilização e disciplinarização dos corpos, segundo Foucault (1987); 3 - Projetar para o mundo e para a população nacional o imaginário de uma nação industrial desenvolvimentista que gera empregos e crescimento.

Desse modo, o primeiro passo dado em 2004 é um aparato inicial para um projeto maior, em que a lógica de formação do ensino médio esteja realmente focada na emancipação e autonomia do sujeito em sua formação como cidadão, e não simplesmente para atender um mercado de trabalho.

Assim, observamos como a história da educação profissional no Brasil desabrochou, como os interesses das classes dirigentes permaneceram e persistiram atrelando os interesses particulares com as políticas estatais, relegando as massas à situação de subalternidade e sua manutenção de vulnerabilidade perante o quadro social que tinha como modelo educacional a formação de indivíduos capacitados para o mercado de trabalho, mas despotencializados em sua capacidade de transformar sua realidade e de fazer política emancipadora, impulsionando o que Foucault (1987) entende por anátomo-política disciplinar. Assim, a falta de oportunidades para as classes populares, desde a colônia, reforça a dominação e a manutenção racista da população negra e pobre em um espectro de desvalorização e precarização da sua mão de obra. Por muito tempo, essa lógica se perpetuou, essencialmente na divisão trabalho intelectual/manual. Apesar de significativos avanços, ainda há muito o que enfrentar, e, principalmente, oportunizar, às populações marginalizadas, um lugar ao sol.

4. Considerações finais

Abordar a categoria do trabalho requer um esforço grande em pesquisa, sobretudo, em atenção e cuidado. Afinal, há inúmeras formas de se estabelecer um diálogo sobre o trabalho em si, mas é importante focar e apresentar o que nós como pesquisadores queremos destrinchar para o leitor. Desse modo, o foco dessa dissertação tem em sua centralidade a precarização/desvalorização do trabalho, refletido no trabalho manual de modo estrutural, desde o advento da escravidão brasileira e suas reverberações ao longo de muitos séculos, presente ao longo de toda nossa história com um recorte em educação profissional. Também objetivou-se trazer a discussão sobre a dualidade trabalho manual/intelectual para entendermos como se diferenciam tais categorias e como se dão as relações com seus respectivos atores sociais, considerando, como no âmbito da EPT o projeto de manutenção de status quo das elites se impôs ao longo do curso da história, apresentando também o pressuposto da omnilateralidade em Gramsci como um movimento contra-hegemônico.

Para situar melhor o panorama em apreço, apresentamos um pano de fundo contextual sobre o contato dos europeus com indígenas e africanos, evidenciando os pressupostos que levaram à construção e imposição do imaginário português no que veio a se constituir como Brasil, sobretudo apontamos o porquê de a visão de trabalho eurocêntrica ter prevalecido e predominando sobre os povos historicamente subalternizados. Outros elementos contextuais também foram colocados no intuito de ajudar a compreender como o século XVI nos levou a um “novo mundo”, forjado de encontros baseados na exploração movida por um ideal capitalista. A compreensão do modelo que se instalou no Brasil, de exploração da mão de obra, se apresenta de forma explícita quando estabelecemos essa conexão com o instituto do lucro e da objetificação, apontando como este serviu de instrumento de controle e dominação na “invenção” do Brasil.

A desvalorização da mão de obra e a conseqüente objetificação do ser humano pela cor da sua pele o colocou em lugar de marginalização desde quando essa população (negra e escravizada) pisou os pés nesse lado do Atlântico. Com o passar dos anos, mesmo com a leia áurea, e a entrada da república velhas, formas de

discriminação e segregação continuaram travestidas com ares novos por quem sempre teve o domínio na esfera do trabalho e produção da vida. Da Colônia à República, os dirigentes da sociedade não estavam dispostos a prescindir do seu lugar de exploração do trabalho de outrem.

Como vimos, a divisão histórica entre trabalho manual/intelectual se refletiu na educação. A educação é uma das armas mais poderosas para mobilizar qualquer indivíduo como sujeito autônomo e protagonista da sua própria existência, quando esse elemento é retirado ocorre a alienação, a desfragmentação do ser, tornando-se mais fácil a sua coisificação e dominação. Essa dualidade educacional/laboral que vem desde os tempos da fundação do país, se estendeu até o surgimento do que entendemos como educação profissional. Discutimos ao longo da pesquisa como no Brasil foi sistematizada tal divisão, e mesmo com as mudanças ocorridas ao longo do tempo e com a eliminação da escravidão formal, isso se estendeu até os dias atuais, especialmente no que conhecemos como campo da EPT. A sociedade pós-revolução industrial direcionou os músculos de muitos, objetivando o lucro de poucos. Limitada aos moldes da educação burguesa, expropria o trabalhador do seu desenvolvimento intelectual, rompendo com o princípio do trabalho como processo educativo.

Também compreendemos que o Estado republicano traz o ideal de formação de uma nacionalidade que mais uma vez se vale da educação para servir aos desígnios do governo. O Getulhismo desenvolvimentista, de cunho nacionalista, apresenta-se como consolidador de um processo de industrialização que marca a história da educação profissional com a necessidade exclusiva de se produzir mão de obra para atender as demandas da recém-indústria. As mesmas características se seguem no decorrer do século XX, com os governos populistas pós-Getúlio, a ditadura militar, e os governos neoliberais pós redemocratização. Todos esses fatos nos mostram as bases fundantes da crítica à divisão do trabalho social à brasileira. Outra questão muito importante é de como o eixo trabalho-educação foi rompido com as transformações e apropriações do modo de produção na perspectiva da luta de classes, em que um grupo domina o outro.

Apesar de todo esforço hegemônico das classes dominantes, desde a Colônia, também concluímos que, para se combater essa segregação educacional/laboral, é necessário uma via contra-hegemônica em que se coloque em posição de

enfrentamento diante da estrutura posta. É um trabalho árduo e processual, que começa com as articulações estruturais de assumir o trabalho como princípio educativo, em seu modo plural, integral e inclusivo, como modo de combater a noção de que a educação se constitui com uma finalidade voltada para o mercado de trabalho. Nesse ponto, talvez, seja interessante, e isso poderá servir a futuras pesquisas, distinguir as categorias: *trabalho* e *fazer*. Encarando esta categorização do *trabalho* de modo mais plural e nuançado, como toda prática que constitui e serve para moldar os estilos de vida de povos, grupos e pessoas. Nesse sentido, o *fazer* poderá servir para ampliar as compreensões das tessituras das comunidades que nunca atrelaram completamente seus fazeres ao fazer característico da economia capitalista.

Referências

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **África, números do tráfico Atlântico**. In: AUTORES (Lília M.Schwarcz e Flávio Gomes). Dicionário da escravidão e liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

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.

ARAUJO, Daniel de. **História geral**. São Paulo: Saraiva, 2016.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. **Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo**. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, maio/ago. 2010.

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

BOSI, Alfredo. **Os trabalhos da mão**. São Paulo: Editora Posigraf, 2017.

BURKE, Peter, 1937 – **A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução da historiografia**; tradução Nilo Odalia. – 2. ed. – São Paulo: Editora da Unesp, 2010.

BRASIL, CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. “Acesso em”: 08 dez. 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Parecer nº 16, de 5 de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

BRASIL. / MEC / SETEC. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio** – Documento Base. Brasília/ DF, 2007.

CANALI, Heloisa Helena Barbosa. **Trabalho e educação: o papel de aplicação da escola da Universidade Federal do Pará como certificadora da qualificação profissional na Amazônia Paraense**. Pará: Universidade Federal do Pará, 2010. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2750/1/Dissertacao_TrabalhoEducacaoPapel.pdf Acesso em: 10 jan. 2023.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro de sombras: a política imperial/.** - 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2008.

CASTRO, César Augusto. A educação da infância desvalida no Maranhão oitocentista: a casa de educandos artífices. Universidade Federal do Maranhão. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, SP. Disponível em: <https://docplayer.com.br/41222798-A-educacao-da-infancia-desvalida-no-maranhao-oitocentis-ta-a-casa-de-educandos-artifices-cesar-augusto-castro-ufma.html> Acesso em: 10 jan. 2023.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** v. 1. Artes de fazer. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memórias e de identidades. Rio, nov./2004. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087> Acesso em: 10 de Jan. 2023.

COSTA, Marcos. **A história do Brasil para quem tem pressa.** 4. ed. Rio de Janeiro: Valentina, 2019.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **O Trabalho na Colônia.** In: LINHARES, Maria Yedda. História Geral do Brasil. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990, p. 79-99.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino industrial manufatureiro no Brasil. Revista brasileira de educação, Mai/Jun/Jul/Ago 2000, n. 14. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FNsjBnkcM5S5dPpbSgwNPGB/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 jan. 2023.

D'ANGELIS, Wilmar R. VEIGA, Juracilda. **O trabalho e a perspectiva das sociedades indígenas no Brasil.** Texto apresentado no Simpósio Nacional da Pastoral Operária, O futuro do trabalho na sociedade brasileira São Paulo, p. 14-17 nov. de 2021. Disponível em: http://www.portalkaingang.org/trabalho_indigena.pdf Acesso em: 12 jan, 2023.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** São Paulo: Edições 34, 1992.

FRAGA. Walter. **Pós abolição; O dia seguinte.** In: AUTORES (Lilia M.Schwarcz e Flávio Gomes). Dicionário da escravidão e liberdade. São Paulo: Companhia das letras, 2018.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. A Política de educação profissional no governo Lula; Um percurso histórico controvertido. In: **Educação e Sociedade**. Vol. 26, nº 92, Campinas, SP, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ynppThv4sMqrxDRg8XLxjqv/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 10 de Jan. 2023.

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

GALTON apud GOLDIM, José Roberto. **Eugenia. Bioética**. UFRGS, 1998.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Ed. 6ª. S. Paulo: Civilização Brasileira, 1998.

GIUCCI, Guillermo. **A visão inaugural do Brasil: a Terra de Santa Cruz**. In: Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, vol. 11, nº 21, p. 22-35, set.90/fev.91.

GOMES, Laurentino. **Escravidão vol.1. Do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**. Globo livros. Ed – Rio de Janeiro: 2019.

GOMES, Laurentino. **Escravidão vol.2. Da corrida do ouro em Minas Gerais até a chegada da corte de dom João ao Brasil**. Editora Globo S/A, capa mole em português, 2021.

GUARINELLO, Norberto Luiz. **História antiga** / Norberto Luiz Guarinello. – 1. Ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

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

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. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v21n44/0104-7183-ha-21-44-0021.pdf>. Acesso em: jan. 2018.

KUENZER, Acacia. **Ensino médio e profissional: As políticas do Estado neoliberal**. São Paulo. Cortez, 1997.

LINHARES, Maria Yeda. **História geral do Brasil** / Maria Yeda Linhares. - 10° ed.- Rio de Janeiro: Elsevier, 2016.

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

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia Moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MARRIOTT, Emma. **A história do mundo para quem tem pressa** / Emma Marriott; tradução Paulo Afonso. – 11. Ed. – Rio de Janeiro: Valentina, 2019.

MARTY, Martin. **O mundo Cristão: uma história global**. Tradução Daniel Estill. - 1. Ed. Rio de Janeiro: Objetiva: 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista / Crítica ao Programa de Gotha**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

MARX, Karl. **O Capital: O Processo de Produção do Capital**. Livro I, Vol. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MATTOSO, José. **História de Portugal**. [et al] José Tengarrinha, organizador. - Bauru, SP: EDUSC; São Paulo, SP: UNESP; Portugal, PO: Instituto Camões, 2000. 371 p. ; 23cm - (Coleção história).

MICELI, Paulo. **História moderna** / Paulo Miceli. – 1. Ed., 3° reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2019.

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

MORAES, Luís Edmundo. **História contemporânea: da Revolução Francesa à Primeira Guerra Mundial** / Luís Edmundo Moraes. – 1. Ed., 1° reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2019.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: Dualidade histórica e perspectiva de educação**. Holos, Ano 23, Vol. 2 – 2007.

NASCIMENTO, Pereira Álvaro. **Trabalhadores negros e o “paradigma da ausência”**: Contribuições à história social do trabalho no Brasil. ESTUDOS HISTÓRICOS Rio de Janeiro, vol.29, n° 59, p. 607-626, setembro-dezembro 2016.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além de uma formação politécnica. **Revista brasileira de educação**, v12, n°14, abril 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8dNYBcjfPKZL4js8xWbhpjv/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 de Jan. 2023.

NOVAIS, Fernando. **Portugal e Brasil na crise do Antigo Sistema Colonial**. São Paulo: HUCITEC, 1986.

OLIVEIRA, Aurelice Ruiz de Oliveira. Educação profissional no Brasil: Aspectos históricos, políticos e teórico-metodológicos. Universidade estadual de Maringá. Goioerê 2010. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_uem_gestao_escolar_md_aurelice_ruiz_de_oliveira.pdf Acesso em 10 de Jan. 2023.

PALLASMAA, Juhani. **As mãos inteligentes**: a sabedoria existencial e corporalizada na arquitetura. Porto Alegre: Bookman, 2013.

PIMENTEL, Carmen Regina de Carvalho; FREITAS, Ana Maria Gonçalves. O ensino secundário brasileiro em 1930, contexto da cultura escolar e história da educação. **IX Seminário nacional de estudos e pesquisas** “História, sociedade e educação no Brasil”. Universidade Federal da Paraíba. 2012.

PINSKY, Jaime 1939- **A escravidão no Brasil**/ Jaime Pinsky. – 21. Ed., 4° reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2019. – (Repensando a história).

PRIORE, Mary del. **Histórias da gente brasileira**: volume I: Colônia/ Mary del priore. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

PRIORE, Mary del. **Histórias da gente brasileira**: volume II: Império/ Mary del priore. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

PRIORE, Mary del. **Histórias da gente brasileira**: volume III: República/ Mary del priore. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado. Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, Natal/ Mossoró, 2007. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf> Acesso em: 10 de Jan. 2023.

RANGEL, Leonardo. Movimento L – **Da cabeça aos pés: o caminhar como dispositivo des-articulador**. In: SANTOS, Edméa; RANGEL, Leonardo. O caminhar na educação: narrativas de aprendizagens, pesquisa e formação 1. Ponta Grossa: Atena, 2020.

SANTOS, M.G.C. *A categoria de formação omnilateral em Marx e o trabalho enquanto princípio educativo*. In: **I Seminário e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS: Campo e Cidade em busca de Caminhos Comuns**, 2012, Pelotas/RS. Editora e Gráfica da UFPel, 2012. P1-13. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2005/Magda%20Gisela%20Cruz%20dos%20Santos.pdf> Acesso em: 10 de Jan. 2023.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, São Paulo, v12, nº34, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 10 de Jan. 2023.

SENNETT, Richard. **O artífice**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. **Descobrimento ou Construção do Brasil. História geral do Brasil** / Maria Yeda Linhares. - 10º ed.- Rio de Janeiro: Elsevier, 2016.

SILVA, Marcelo Cândido da. **História Medieval** / Marcelo Cândido da Silva. – São Paulo: Contexto, 2019. 160p.: Il. (Coleção História na universidade).

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

SOUSA, Joeline Rodrigues de. **A formação humana omnilateral e a proposição da escola unitária de Antonio Gramsci: Uma análise à luz da ontologia marxiana**. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, Ceará. 2012.

TELLES, LORENA FÉRES DA SILVA. **Amas de leite**. In: SCHWARCZ, Lilia; GOMES, Flávio. (Org). **Dicionário da Escravidão e da Liberdade**. 1ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, v. 1, p. 99-105.

WEBER. Max, 1864-1920. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Max Weber; tradução Mário Moraes, - São Paulo: Martin Claret, 2013.