

A INCLUSÃO SOCIAL E A DIVERSIDADE CULTURAL NO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL

Ana Carolina de Athayde Raymundi Braz¹, Karina de Toledo Araujo²

¹ Docente do Curso Técnico em Massoterapia do Instituto Federal do Paraná – IFPR Londrina. ana.braz@ifpr.edu.br
² Docente do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina – UEL. karina.araujo@uel.br

RESUMO

Problematizamos a inclusão social e a diversidade cultural no ensino técnico profissional tomando como orientação as Teorias Pós-Críticas. Este trabalho inicial é fruto de estudos baseados em pesquisa bibliográfica e de experiências docente na educação técnica profissional a partir da imersão no cotidiano social, cultural e pedagógico de uma instituição de educação técnica profissionalizante. Elegemos como fundamento para nossas discussões e análises o Multiculturalismo crítico com um recorte sobre a assimilação das minorias de uma cultura predominante e hegemônica e, conseqüentemente, o combate às formas de discriminação. A educação profissional, por mais paradoxal que possa parecer à primeira vista, precisa considerar, a inclusão social na formação de com vista à liberdade e a emancipação como ponto de chegada fomentadas pelas pedagogias decoloniais e pedagogias culturais dado que às práticas pedagógicas e o processo de formação educacional estão articulados à produção cultural e construção de significados. Sendo assim, propomos que a diversidade cultural e a inclusão devem ser pautas políticas/pedagógicas nos cursos profissionalizantes visando uma formação humana e crítica para a conquista da visibilidade e direitos das minorias sociais para superar a formação centrada na prática; sendo o trabalho um princípio educativo articulado à multiculturalidade e às categorias diversidade cultural e inclusão social na formação profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade cultural; Ensino Técnico Profissionalizante; Inclusão social; Multiculturalismo Crítico.

1. INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea com suas características explicitamente e poderosamente multiculturais, tais categorias nos servem como lentes para análise das estruturas sociais, culturais, educacionais e todos os demais vieses que, articulados compõem a vida social em espaços micro (como instituições sociais entre as quais a escola) como nos espaços macro (a sociedade de maneira geral). Entretanto, nos interessa neste momento problematizamos a inclusão social e a diversidade cultural no cotidiano de uma escola voltada à modalidade de ensino técnico profissionalizante. Para tanto, pensaremos a educação escolar nessa escola em três aspectos: nas práticas inclusivas que ocorrem (ou não) na vida escolar cotidiana; nas significações e sentidos da diversidade cultural e da inclusão social apropriados e concebidos pelos/as estudantes e professores/as da escola; e, o terceiro aspecto é a inclusão e diversidade enquanto temas/conteúdos apresentados e discutidos nos processos de ensino a partir dos significados e sentidos atribuídos a elas.

De fato [...] tem sido destacada a necessidade de se lidar com a diversidade cultural de forma positiva, diversidade esta que incide sobre variáveis de gênero, orientação sexual, raça, etnia, padrões religiosos, deficiências e outros, incluindo, ainda, a questão das identidades de imigrantes e refugiados no contexto educacional contemporâneo. Tal perspectiva coloca, mais uma vez, em xeque, qualquer normatividade política que se assente sobre o horizonte de uma universalidade a-priorística, ignorando a pluralidade, o local, o singular. A resignificação das políticas na vida das escolas e em outras instituições educacionais passa a ser percebida como aquela em que os potenciais de todos são incentivados, focalizando os atores educacionais como protagonistas de um movimento que desafie preconceitos, assédios e quaisquer formas de violência,

racismos, sexismos, bullying e outros abusos, de modo a que se contribua para a formação de identidades comprometidas com direitos humanos, com a pluralidade e com valores democráticos de cidadania (IVENICKI, 2019, p. 2)

A escola é campo de produção/reprodução de significados e sentidos de saberes, crenças, valores, pensamentos e atitudes que são comunicados, compartilhados, vivenciados, experienciados culturalmente pelos atores sociais que atuam nas escolas, entre os quais: professores e professoras, estudantes e todos e todas que fazem parte do dia a dia da escola. Dentre as tantas instituições e modalidades de ensino que fazem parte do sistema educacional brasileiro, nos interessa particularmente neste trabalho o ensino técnico profissionalizante.

O ensino técnico profissionalizante está - e sempre esteve - relacionado diretamente com o mercado de trabalho. Embora esta categoria tenha sido “chancelada” a partir do século XIX em decorrência da revolução industrial na Inglaterra, a dualidade ou a segmentação entre trabalho e pensamento/criação aparece desde a antiguidade. Entretanto, no início dos tempos modernos foi estabelecido um ideal de sociabilidade decorrente dos processos de colonização do continente americano (COSTA, 2002, p.18). A educação é o projeto de ‘humanidade’ proposta pelo Iluminismo para atender à nova ordem mundial. Em decorrência desta finalidade a educação obrigatória foi instituída socialmente no século XX, sendo esta função do Estado. Assim, foi construído o modelo civilizatório (BIRMAN, 2002).

Além de excludente e preconceituosa, a escala evolutiva da sociedade moderna coloca em evidência o embate entre interesses da burguesia e sistema educacional. A dominação com fim em si mesma encontra mecanismos objetivos para sustentá-la identificando-os com interesses definidos pelas relações de mercado e garantidos pela sociedade administrada (SANTOS, 2001). Esses orientam o sentido ético dos processos formativos e educacionais “[...] os processos educacionais e formativos se vêm dissolvidos nas exigências imediatas da apropriação de instrumentos e técnicas recomendadas para uma maior eficiência e produtividade, obliterando, portanto, a interação com o processo da auto-formação” (SANTOS, 2001, p.24). Ao longo da história os representantes da burguesia – empresários do setor industrial, economistas e sociólogos – culpam o sistema educacional pelos entraves ao desenvolvimento social, mas, ao mesmo tempo, estes contrapõem a quantidade à qualidade da educação (FRIGOTTO, 2008).

Os vigentes paradigmas educacionais no Brasil são monoculturais e atendem aos preceitos das classes dominantes e a um colonialismo interno que tende a perpetuar e ampliar as desigualdades e a exclusão social. Educação e dominação são processos contraditórios. As finalidades do processo educativo são a emancipação, libertação e humanização do ser humano. Todavia, ele possui, nas sociedades contemporâneas, neoliberais e de caráter burguês, uma relação indissolúvel com o poder político e, por isso, o cenário privilegiado para a imposição da cultura e ideologia dominantes. No entanto, os cenários educativos são, também, espaços de resistência e insurgência (LEGRAMANDI; GOMES, 2019, p. 26).

Enfim, desde sua origem na educação brasileira, a formação técnica profissional aparece quase estéril quando provocada e articulada aos movimentos de para uma educação que promova transformações sociais por meio de formação crítica e emancipatória. Mediante a necessidade da superação dessa concepção de formação profissional e, principalmente, pela necessidade de termos uma educação multicultural em uma dimensão crítica que privilegie as relações entre direitos humanos, diferenças, diversidade cultural e inclusão social, justificamos a motivação e a importância de nosso

trabalho na pretensão de evidenciar a busca por uma formação - em todas as modalidades de ensino - que nos coloque no horizonte da afirmação da dignidade humana num mundo que parece não ter mais essa convicção como referência.

A perspectiva multicultural que tomamos como referência teórica provoca perturbações com vistas a transformar a educação numa prática que envolva outriedade - reconhecimento do outro - o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e grupos socioculturais. Uma educação para a negociação cultural, o que supõe exercitar o que Santos denomina hermenêutica diatópica (CANDAUI, 2008). Tomamos como orientação de nosso pensamento e, de nossas problematizações os dizeres de Boaventura Sousa Santos (sd, p. 10)

As versões emancipatórias do multiculturalismo baseiam-se no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum para além de diferenças de vários tipos. Estas concepções de multiculturalismo estão ligadas, geralmente, e como notou Edward Said, a “espaços sobrepostos” e “histórias entrelaçadas”, produtos das dinâmicas imperialistas, coloniais e pós-coloniais que puseram em contato metrópoles e territórios dominados, e que criaram as condições históricas de diásporas e de outras formas de mobilidade (SAID, 1994; CLIFFORD, 1997). A ideia de movimento, de articulação de diferenças, de emergência de configurações culturais baseadas em contribuições de experiências e de histórias distintas tem levado a explorar as possibilidades emancipatórias do multiculturalismo, alimentando os debates e iniciativas sobre novas definições de direitos, de identidades, de justiça e de cidadania.

2 BREVE REVISÃO DA LITERATURA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Uma investigação com a intenção de averiguar os motivos dos termos diversidade e diferenças estarem bastante presentes nas discussões educacionais contemporâneas chegando ao ponto desses termos serem utilizados indiscriminadamente e, muitas vezes esvaziados de seus significados epistemológicos, políticos, históricos, educacionais e culturais (ABRAMOWICZ, RODRIGUES E CRUZ, 2011). Compartilhamos das ideias das autoras quando afirmam que as motivações para a presença cada vez mais constante dos termos diversidade e diferença nos debates/discursos educacionais derivam dos conflitos estabelecidos nas relações de poder entre grupos e sujeitos sociais diferentes e que estão cada vez mais visíveis desde que mais pesquisas, estudos e debates sobre o poder da colonização na educação brasileira e claro, em toda a sociedade brasileira. Na educação brasileira, os processos de colonização e conseqüentemente de subalternização cultural e dos sujeitos estão e sempre estiveram presentes de forma poderosa. Na educação técnica profissional não foi e não é diferente (ARAÚJO, 2014).

As escolas técnicas profissionalizantes são originárias das “Escolas de Aprendizes Artífices” (PAIVA, 2003, p.36) implantadas ainda na primeira década do século XX com o objetivo de formar aqueles pertencentes às classes sociais menos favorecidas para a demanda de mão de obra necessária ao mercado de trabalho. Além disso o afastamento desse grupo da marginalidade também acaba justificando a oferta dessa formação. O assistencialismo dessa modalidade de escola é notório (PAIVA, 2003). Entre outros aspectos importantes que podem ser identificados naquelas escolas, o que mais nos interessa em específico na proposta de nossa pesquisa é a formação de trabalhadores para o atendimento do mercado e a essência assistencialista voltada aos grupos sociais desfavorecidos econômica, social, culturalmente e, em ‘coincidentemente’ formados pessoas de raças e etnias diferentes do homem branco europeu. Todas essas características contemplam uma cultura, uma educação colonialista. A manutenção da subalternação dos grupos minoritários - considerando a manutenção do poder à elite

social e econômica, do gênero masculino, branca, européia, cristã e heterossexual - é visivelmente constatada afinal, “[...] os filhos das elites certamente não queriam uma formação para operários ou contramestres” (PAIVA, 2003, p. 36).

As características e os objetivos das Escolas de Aprendizes e Artífices nos apontam para uma compreensão de duplo efeito que essa formação apresenta: a inclusão social e redução de possibilidades de escolhas por aqueles a que a escola é destinada. Aqui vale explicar que a categoria ‘inclusão social’ identificada no contexto destacado se vale de uma perspectiva neoliberal. Tal constatação se apresenta também se considerarmos que outros tipos de grupos escolares para o atendimento de ‘outros grupos sociais’, os pertencentes às elites e seus “anseios de formação”. [...] “Fica explícito assim a dualidade entre a educação dos trabalhadores e a educação das elites. Os primeiros com ensino o mais elementar possível, enquanto aos dirigentes com ensino de alto nível e não conclusivo” (PAIVA, 2003, p. 37).

As transformações que ocorreram na educação profissional - assim como na educação em geral em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino - estão relacionadas ao mercado de trabalho e aos interesses políticos (PAIVA, 2003). Consideramos como ponto de partida para nossas reflexões a modernidade capitalista colonial, pois a lógica categorial dicotômica e hierárquica é central para o pensamento capitalista e colonial moderno sobre as diferenças (LUGONES, 2014). “A primeira modernidade refere-se ao momento da conquista, também designada como modernidade colonial. A segunda modernidade surge a partir da Revolução Industrial, cunhada como modernidade capitalista” (LUGONES, 2014, p. 936). A manutenção da divisão do trabalho, a flexibilização da produção e a detenção dos meios de produção por uma pequena e privilegiada parcela social prima pela organicidade do capitalismo em seus fundamentos e da globalização da economia como orientadora das políticas implementadas nos diferentes setores da sociedade, entre os quais, o educacional.

Esse tipo de educação tem exercido, entre outras, a função de referendar a inclusão dos incluídos, justificada pelos resultados escolares (KUENZER, 2005). Na verdade, os incluídos vivenciam um conjunto de experiências sociais e culturais que lhes asseguram larga vantagem na relação com o conhecimento sistematizado, isto sem falar nas condições materiais favoráveis ao estabelecimento desta relação. Assim, a escola acaba por ser para aqueles que melhor se comunicam, têm melhor aparência, dominam mais conhecimentos hegemônicos normatizados e apresentam condutas mais adequadas ao disciplinamento exigido pela vida escolar, produtora, cultural e social concebida pela maioria como a educação idealizada para uma sociedade almejada desde a colonização e que acaba por sendo o que entendemos por uma educação colonizada.

Vale lembrar que a definição de política pública de expansão da Educação Profissional assume a concepção de educação entendida como formação do cidadão/estudante/trabalhador (GARCIA, 2009). Mas destacamos que estes estudantes precisam ter acesso aos saberes técnicos e tecnológicos e histórico-sociais pela via escolarizada, em contraposição à perspectiva de formação como adaptação às demandas do mercado, do capital e dos padrões de empregabilidade. Portanto, para superar a formação centrada na prática é necessário tomar o trabalho como princípio educativo articulando multiculturalidade e consideração das categorias diversidade cultural e inclusão social na formação profissional nos cursos técnicos com vistas à formação humana e emancipatória dos estudantes.

Tais ressignificações vêm proliferando especialmente nas últimas décadas. Como em nenhum outro momento, parecem tornar-se cada vez mais visíveis as diferenças culturais. Igualmente, mais do que nunca, têm sido frequentes e fortes tanto os embates sobre a diferença e entre os diferentes, quanto a opressão de alguns sobre os outros, seja na busca da exploração econômica e material, seja

nas práticas de dominação e imposição de valores, significados e sistemas simbólicos de um grupo sobre os demais (VEIGA-NETO, 2003, p.5).

Entretanto, é necessário termos um olhar bastante crítico sobre os discursos produzidos sobre a diversidade cultural e a inclusão social na educação e às perspectivas teóricas, políticas e ideológicas sob as quais essas categorias são consideradas. Essas categorias transitam muito bem tanto nos discursos críticos-emancipatórios e críticos progressistas assim como nos discursos neoliberais (ARAÚJO, 2014). A diferença é que nos primeiros a inclusão deve ter assento inegociável na prática escolar, no significado que a inclusão social e a diversidade cultural devem ter para a educação e também o sentido atribuído à elas nos processos educacionais e nas instituições escolares. Já no segundo tipo de discurso - o neoliberal - a inclusão social é considerada, entretanto ela tem como objetivo a manutenção da subalternização dos sujeitos e grupos sociais 'diferentes'. Aqui cabem algumas perguntas que esclarecem a diferença entre os discursos: incluir para quê? Que tipo de inclusão está sendo considerada? Incluir para emancipar ou incluir para subalternizar? Para respondermos essas questões é necessário analisarmos se há ou não deslocamento nas relações de poder (ARAÚJO, 2014).

A educação profissional, por mais paradoxal que possa parecer à primeira vista, precisa considerar, a inclusão social na formação de com vista à liberdade e a emancipação como ponto de chegada fomentadas pelas pedagogias decoloniais e pedagogias culturais dado que às práticas pedagógicas e o processo de formação educacional estão articulados à produção cultural e construção de significados.

Muito do que fomos educados a ver e distinguir como diferenças é, na realidade uma invenção histórica. O pensamento sociocultural no processo histórico, sobretudo nos contextos de colonização e dominação, os grupos humanos não passaram a hostilizar e dominar outros grupos simplesmente pelo fato de serem diferentes [...] por diversas vezes, os grupos humanos tornam o outro diferente para fazê-lo inimigo (GOMES, 2007, p. 25)

A sociedade - e também a escola - espera comportamentos dos sujeitos e grupos sociais em conformidade às normas. Portanto ensina considerando somente essas mesmas normas/saberes/conteúdos culturais. Quando ensina sobre o 'outro' ou que faz parte da história e modos de ser desse 'outro' faz isso como se fosse distante, estranho e não desejável. A produção de sujeitos sociais está alicerçada nas relações de poder e nas formas de submissão dos grupos minoritários, aos regimes de colonização inclusive e sobretudo na educação escolar, quando há o esvaziamento das diferenças, a destruição de linguagens, de corporeidades e de culturas.

A colonização e a dependência introduzem nos países a elas submetidos algumas distorções na forma de verem a si próprios e de resolverem seus problemas. O espelho em que se miram não pode reproduzir o país colonizador, seus avanços científicos-tecnológicos, sua cultura clássica cultivada em museus admiráveis, produtos das muitas incursões e pilhagens nos países colonizados. Se a imagem que se espera não é reproduzida de acordo com o modelo, tampouco reflete com nitidez a imagem local, com seus atrasos, supostos ou verdadeiros, e suas peculiaridades culturais (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004, p. 11-12).

A liberdade é possível de ser vivenciada a partir do deslocamento das relações de poder nos processos formativos. A liberdade é do grupo e dos sujeitos sociais que detém o poder de escolhas a partir da ampliação da abertura de possibilidades das escolhas sem obrigatoriedade de se tornar subalterno ou anular suas particularidades para partilhar no convívio social. Pensar em direitos e em Direitos Humanos para cada particularidade

cultural é complexo, entretanto necessário e depende de cada época, contexto social e lugares.

Precisamos pensar e agir por uma escola que contemple as diversidades culturais e a inclusão social numa perspectiva emancipatória e progressista. Uma escola que esteja ancorada no respeito e valorização das diferenças humanas livres dos processos de hierarquização, opressões e colonização. Entretanto, o que sabemos até então, é que as comunidades escolares das quais os diferentes grupos e sujeitos sociais participam acabam por desconsiderar o conjunto de sentidos e crenças que constitui a base do pensamento dos 'diferentes'. Esses acabam por ter subtraídas suas subjetividades (maneiras de ser, estar, compreender, agir e se relacionar com e no mundo em que vivemos). Tal subtração acaba por esvaziar os currículos escolares, as práticas pedagógicas e esterilizar as relações sociais e formativas. Nesse cenário, temos muitos desafios para a educação brasileira entre os quais o ensino técnico profissionalizante.

Que não tenhamos nenhum a menos por conta de suas diferenças, que às diferenças não sejam motivações para a exclusão e opressão. O primeiro desafio é refletirmos, discutirmos e construirmos fundamentos políticos e, obviamente, pedagógicos. É desafiador pois, o cotidiano social e educacional é constituído e tensionado por multidimensões. As dimensões são como lentes sob as quais podemos identificar, assimilar, compreender, analisar e refletir sobre a sociedade e a educação a partir das categorias diversidade cultural e inclusão social (ARAÚJO, 2014). É, portanto, desafiador e complexo.

Precisamos considerar a dimensão epistemológica quando tratamos dos conhecimentos adquiridos, construídos, reconstruídos, analisados, refletidos e sintetizados; a dimensão política e econômica quando investigamos e analisamos como esses conhecimentos são disponibilizados e às relações de poder envolvidas nesse processo. Destacamos que essas duas últimas dimensões comumente nos oferecem uma ligação direta e obrigatória com a dimensão ideológica - quais culturas têm ou detém valor/poder na escola e na sociedade em geral - e a dimensão histórica quando identificamos e analisamos as desigualdades sociais construídas e mantidas ao longo do tempo (ARAÚJO, 2014).

Todas essas dimensões são inegavelmente inseparáveis e, conseqüentemente, impossíveis de não serem consideradas em seu conjunto quando procuramos fazer uma síntese a partir da dimensão pedagógica que é aquela que nos interessa de forma mais específica na investigação que pretendemos realizar. É tendo como ponto de partida e de chegada que destacamos a dimensão pedagógica como aquela que vai nos possibilitar analisar a particularidade da escola técnica profissional e os sujeitos que dela fazem parte diretamente e são localizados em seu vocabulário cultural hegemonicamente alicerçados pelos processos de colonização. Todos somos pertencentes ou localizados em vocábulos culturais entre os quais: gênero, raça, etnia, classe social, geração, etc. Denominamos esses vocabulários sociais de marcações sociais (HALL, 1997).

A escola reproduz esse sistema de colonização cultural. A normatividade/colonialidade silencia o 'outro' e o coloca em uma zona de conforto através de aprendizagens desde seu nascimento para que não compreenda a apropriação de sua cultura, de sua subjetividade, de seus desejos e acabe se adequando à essas normas, à essa estrutura social desigual. O silêncio e tudo que se aprende nessas relações assimétricas torna-se arma que violenta por meio de pensamentos preconceituosos e ações discriminatórias.

3 DESCRIÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA METODOLOGIA A SER USADA

O que nos interessa neste momento é provocarmos análises e reflexões sobre a educação técnica profissionalizante a partir das categorias diversidade cultural e inclusão social tomando como orientação as Teorias Pós-Críticas. Para Meyer e Paraíso (2012) citadas por Meireles (2013), as abordagens teóricas conhecidas como pós-críticas problematizam o campo educacional - e das teorias educacionais - a partir de conceitos centrais como: os sujeitos, linguagens, às relações de poder. Tais abordagens são: pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-gênero, pós feminismo, estudos culturais, estudos de gênero, estudos étnicos e raciais, estudos queer, multiculturalismo e pensamento da diferença.

Elegemos como fundamento para nossas discussões e análises o Multiculturalismo crítico com um recorte sobre a assimilação das minorias de uma cultura predominante e hegemônica e, conseqüentemente, o combate às formas de discriminação; também o reconhecimento da diversidade na sociedade e a inclusão social cujo espaço de coexistência que nos interessa é a escola de educação técnica profissional. Nos exige problematizar diferentes elementos do modo como hoje, em geral, concebemos nossas práticas educativas e sociais no 'espaço escola'.

Nos aproximamos das Teorias Pós-Coloniais quando buscamos problematizar a escola ao desconsiderar a inclusão social e a diversidade cultural tanto em ações afirmativas e acolhedoras quanto na prática social pedagógica quando nos referimos mais diretamente a diversidade e a inclusão como tema/conteúdos que necessitam ser ensinados e refletidos com vistas à superação de uma escola monocultural, elitista, exclusiva e excludente. A discussão da questão multicultural precisa ir além do discurso, assim como começar a prover ferramentas mais práticas em conjunto com lentes conceituais (CANDAU, 2008). A cultura é um conceito central como destaca Hall "[...] a expansão substantiva da cultura e sua crescente centralidade nos processos globais de formação e mudança, sua penetração na vida cotidiana e seu papel constitutivo e localizado na formação de identidades e subjetividades" (1997, p.44).

Este trabalho inicial é fruto de estudos baseados em pesquisa bibliográfica e de experiências docente na educação técnica profissional. a partir da imersão no cotidiano social, cultural e pedagógico de uma instituição de educação técnica profissionalizante. Compactuamos com a ideia de que toda e qualquer rigidez metodológica nos engessa, nos limita e está sempre vinculada a ideias, valores, crenças e atitudes que emanam de um discurso que se aproxima de uma verdade universal ou a ciência extremamente racionalizada a ponto de desconsiderar a fluidez da vida humana e de sua sociabilidade, assim como tudo o que interfere no cotidiano das relações socioculturais estabelecidas na dinâmica, no movimento nem sempre certo e monodirecional que se espera quando buscamos conhecer, pensar, questionar, discutir e analisar fatos, fenômenos, materiais, espaços, lugares, falas e pessoas. Nesse sentido olhamos na mesma direção que apontam Accorsi e Teruya (2020) quando elas sugerem que

[...] aquilo que não foi apresentado de início. Eis a chance de descolonizar olhares e reformular as relações com o objeto de estudo e as teorias adotadas. A prática da pesquisa científica é, então, um processo de reinvenção do/a pesquisador/a, em que ao descobrir fragmentos da realidade, ele/a se (re)organiza diante do conhecimento, diante das verdades instáveis que têm acesso. Problematizar nossas práticas de investigação é (re)pensar caminhos metodológicos coerentes e criteriosos. É, sobretudo, evidenciar o modo como vemos e pensamos o mundo e os fenômenos que nele estão inseridos. Ancorados/as em paradigmas, teorias, procedimentos e técnicas, demonstramos as conexões teóricas e reflexivas que produzimos, a fim de responder nosso problema de pesquisa, nossos objetivos

estipulados previamente no estabelecimento da pesquisa e, sobretudo, contribuir com o avanço da ciência (p. 191-192).

Algumas das questões que nos inquietam nos serviram como motivação para pensarmos na realidade constituída no que diz respeito a inclusão social considerando a diversidade social em instituições voltadas ao ensino técnico profissionalizante. Entre as perguntas estão: no cotidiano da instituição ocorre o acolhimento ao diferente? ou seja, acontece na prática das relações sociais/educacionais o respeito às diferenças individuais e culturais e, conseqüentemente, à diversidade? Quais as perspectivas sobre a formação educação técnica profissional? Qual o conceito de trabalho, os conhecimentos, os sujeitos e as culturas são validados? Como os temas diversidade cultural e inclusão social são percebidos, vivenciados, aprendidos e ensinados?

4 ORIGINALIDADE DA TEMÁTICA INVESTIGADA

Atualmente, início da terceira década do século XXI, identificamos um avanço sobre a presença dos objetos de nosso estudo se compararmos a outros contextos históricos e sociais, isso já anunciamos anteriormente quando recorremos à Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011). Entretanto, o objetivo original é problematizarmos o ‘regime de verdade’ imposto histórica e culturalmente no processo de colonização cultural e educacional e que continua com o que Lugones (2014) denomina de colonialidade moderna pois, na maioria das vezes a inclusão social e a diversidade cultural nas escolas - seja como ação ou como tema/conteúdo/discussões - não passam de retórica. Entretanto, problematizamos o processo de colonização cultural e educacional a partir dos temas diversidade cultural e inclusão social em uma escola que oferta a formação técnica profissional é necessário e pensamos ser essa a originalidade de nossa proposta.

A primeira mudança política educacional referente às escolas profissionalizantes (assim denominaremos de forma genérica, apenas para que sirva de referência a modalidade de ensino que nos interessa aqui) ocorreu em 1937 durante o governo de Getúlio Vargas: a transformação das “Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus” (PAIVA, 2003, p.38) pautadas em uma colonialidade moderna e seus processos históricos e culturais de hierarquização dos grupos, dos sujeitos, dos saberes, das escolas e de tudo o mais produzem diferenças que provocam preconceitos e discriminação pois, o produto final desses processos históricos pautados na colonialidade moderna são as desigualdades sociais. Esse modelo de escola mantém, então, as estruturas de poder de forma desigual.

Na ação o acolhimento ao ‘outro’ ainda se dá a partir de uma lógica universalizada hegemônica-colonial: homem branco, heterossexual, pertencente a uma classe social economicamente favorecida, com princípios religiosos judaico-cristãos, jovem/adulto (ativo), urbano, excelente nível de escolarização, detentor de saberes culturalmente valorizados, detentor de propriedades, meios e modos de produção e com participação ativa na sociedade e na política, entre outras características e marcações que são poderosas em nossa cultura. Há um modelo de escola predominantemente monocultural.

Essa é a colonização cultural e educacional que problematizamos. As reflexões almejadas objetivam fomentar deslocamentos, pensamentos e ações comprometidas com a definição estratégias, de apontamentos para romper com o colonialismo escolar e por tornar a educação e a sociedade mais ampla e uma cultura escolar de educação técnica profissional mais articulada.

REFERÊNCIAS

- ACCORSI, F. A.; TERUYA, T. K. A pesquisa como ato reflexivo de coragem e disputa por significado. **TEXTURA - ULBRA**. v. 22 n. 49 p.190-204 jan/mar 2020. Disponível em:https://www.researchgate.net/publication/338498528_A_pesquisa_como_ato_reflexivo_de_coragem_e_disputa_por_significado. Acesso em: 30 jan 2021.
- ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea**. Dossiê Relações Raciais e Ação Afirmativa. n. 2, p. 85-97 Jul./Dez. 2011.
- BIRMAN, J. Subjetividade, contemporaneidade e educação. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BRAZ, A. C. A. R. Educação profissional e formação humana: rompendo o paradigma da formação mercadológica. **Revista Eletrônica de Educação**, Ano V. n. 09, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/11898962-Educacao-profissional-e-formacao-humana-rompendo-o-paradigma-da-formacao-mercadologica.html>. Acesso em: mar 2004.
- BUENO, D. G. M. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: uma política a ser cravada na história. Curitiba: Appris, 2015.
- CANAU, V. M. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 30 maio 2015.
- CANAU, V. M. (org.). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática educativa. *In*: MOREIRA, A. F.; CANAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. Disponível em: <https://educarparaomundo.files.wordpress.com/2016/07/moreira-candau-multiculturalismo-diferenc3a7as-culturais-e-prc3a1ticas-pedagc3b3gicas.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.
- CANAU, V. M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10852.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2014.
- COSTA, M. V. Sujeitos e subjetividade nas tramas da linguagem e da cultura. *In*: CANAU, V. M. (org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.
- GARCIA, S. R. O. **A Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**: obstáculos e avanços na rede pública do Paraná. 2009. Tese. Universidade Federal do Paraná, 2009.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v.2, n.2, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 15 abr 2018.

IVENICKI, A. A Escola e seus Desafios na Contemporaneidade. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 1-8, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v27n102/1809-4465-ensaio-27-102-0001.pdf>.

KUENZER, A. (org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LEGRAMANDI, A. B.; GOMES, M. T. Insurgência e resistência no pensamento freiriano: propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória. **Revista @ambienteeducação**, v. 12, n. 1, p. 24-32 jan./abr. 2019. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/669>. Acesso em: 12 dez. 2020.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 320, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>. Acesso em: 10 set. 2020.

MEIRELES, G. S. Resenha. MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p. 271-279, jul./out. 2013. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2014/06/10.pdf>.

PAIVA, F. S. Ensino técnico: uma breve história. **Revista Húmus**, n. 8, maio/ago, 2013. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/1677>. Acesso em: 19 mar. 2019.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Apresentação da edição em português. In: LANDER, E. (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas sociais latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ciencias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas sociais latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ciencias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>. Acesso em: 25 jan 2021.

ROSEVICS, L. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, G.; ROSEVICS, L. (org.). **Diálogos Internacionais**: reflexões críticas do mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: PerSe, 2017. Disponível em: <http://www.dialogosinternacionais.com.br/2014/11/do-pos-colonial-decolonialidade.html>. Acesso em: 15 jan 2021.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, B. S.; NUNES, J. A. **Introdução**: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Disponível em:

<https://www.ces.uc.pt/publicacoes/res/pdfs/IntrodMultiPort.pdf>. Acesso em: 30 out 2020.

SANTOS, F. L. N.; LIMA FILHO, D. L. **Mudanças no trabalho e o adoecer psíquico na educação**, 2001. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000205.pdf>. Acesso em 20 jun. 2009.

VARGAS, J. R.; XAVIER, M. L. M. F. Conceitos e práticas para pesquisas contemporâneas: algumas palavras sobre a obra metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Resenha de: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, M. A. (org.). Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação. **Educação em Revista**, v..29, n. 4, dez. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000400012.

VEIGA-NETO. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23. maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01.pdf>. Acesso em 23 jun 2009.