



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL**  
**FACULDADE DE LETRAS – FALE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA – PPGLL**

**FABIANO DUARTE MACHADO**

**PROCESSOS DE (RE)SIGNIFICAÇÃO DO SIGNO ENSINO PROFISSIONAL:  
ecos da escravidão na Educação Profissional Tecnológica no Brasil**

**MACEIÓ-AL**

**2018**

FABIANO DUARTE MACHADO

PROCESSOS DE (RE)SIGNIFICAÇÃO DO SIGNO ENSINO PROFISSIONAL:  
ecos da escravidão na Educação Profissional Tecnológica no Brasil

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para obtenção do Grau de Doutor em linguística.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Socorro  
Aguiar de Oliveira  
Cavalcante.

Maceió-AL  
2018

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
Bibliotecário: Marcelino de Carvalho

M149p Machado, Fabiano Duarte.  
Processos de (re)significação do signo ensino profissional: ecos da  
escravidão na Educação Profissional Tecnológica no Brasil / Fabiano Duarte  
Machado. –2018.  
243 f. : il.

Orientadora: Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante.  
Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal  
de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e  
Linguística. Maceió, 2018.

Bibliografia: f. 230-239.  
Anexo: 240-243.

1. Análise do discurso. 2. Ensino profissionalizante. 3. Capitalismo - Brasil.  
4. Materialismo dialético. I. Título.

CDU: 82-03



## TERMO DE APROVAÇÃO

**Fabiano Duarte Machado**

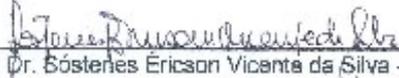
Título do trabalho: "UM PROCESSO DE (RE)SIGNIFICAÇÃO DO SIGNO ENSINO PROFISSIONAL: ecos da escravidão na Educação Profissional Tecnológica no Brasil"

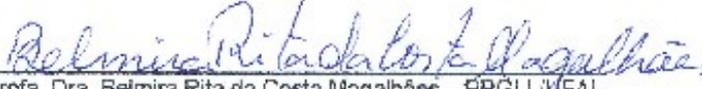
Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de DOUTOR em LINGÜÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

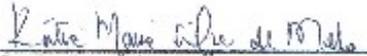
Orientador:

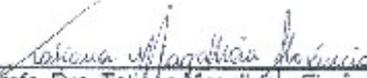
  
Prof.ª. Dra. Maria do Socorro Aguiar Oliveira Cavalcante – PPGLL UFAL

Examinadores:

  
Prof. Dr. Bósteres Ericson Vicente da Silva – PPGLL/UFAL

  
Prof.ª. Dra. Beilmira Rita da Costa Magalhães – PPGLL/UFAL

  
Prof.ª. Dra. Kátia Maria Silva de Melo (CEDU-UFAL)

  
Prof.ª. Dra. Tatiana Magalhães Florêncio (SEUNE)

Maceió, 19 de outubro de 2018.

A Wanessa, Olguinha, Anitinha e Fabianinho, com minhas sinceras desculpas pelas horas trancado na biblioteca, os meus sinceros agradecimentos pela paciência e por todos os momentos sempre elevando meu ânimo.

## **AGRADECIMENTOS**

A todos aqueles que de uma maneira ou de outra contribuíram para a realização deste trabalho, os nossos eternos agradecimentos.

A meus pais e irmãos, que sempre estiveram ao meu lado em todas as caminhadas.

À professora Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante, pelo exemplo de ser humano e, acima de tudo, uma excelente educadora que, com enorme dedicação e paciência, assumiu a nossa orientação.

Às professoras Belmira e Kátia, pelas contribuições sobre AD e suas sugestões apresentadas no momento da qualificação.

Ao professor Helson Flávio, pelas contribuições sobre AD e suas sugestões nas aulas.

Aos camaradas do Partido Comunista Brasileiro e companheiros e companheiras do Sintiefal Gestão 2016-2019. Juntos reconstruímos o sindicato e aprendemos a construir e a defender a nossa Rede Federal.

Aos trabalhadores que, com seu trabalho, produzem toda a riqueza da nação, o que possibilita a existência da Universidade pública e gratuita.

Os comunistas não se rebaixam a dissimular suas opiniões e seus fins. Proclamam abertamente que seus objetivos só podem ser alcançados pela derrubada violenta de toda a ordem social existente. Que as classes dominantes tremam à ideia de uma revolução comunista! Os proletários nada têm a perder nela, a não ser suas cadeias. Têm um mundo a ganhar.

(MARX; ENGELS 1848)

## RESUMO

Esta tese tem por objetivo demonstrar que o discurso do Estado, acerca do ensino profissionalizante, diante das particularidades históricas nacionais, tem uma dimensão majoritária de ser apenas uma estratégia de apassivamento para com o exército de mão-de-obra reserva, em detrimento da qualificação técnica e do avanço tecnológico das forças produtivas. Para atingir tal intento, analisa-se o funcionamento da memória discursiva na disputa dos sentidos e da luta de classes que são deflagrados nas materialidades discursivas produzidas pelo Estado brasileiro, com destaque para o início da sua fase republicana e a conjuntura da última década, no tocante a sua “política educacional para a classe trabalhadora” e o “acesso ao emprego”, analisando os mais variados sentidos, a partir dos lugares em que são produzidos. Desse modo, pela via da Análise do Discurso, ancorada no Materialismo Histórico-Dialético e a partir das categorias Condições de produção, Memória discursiva e Formação Ideológica, demonstraremos os sentidos sobre o ensino profissional e os limites do discurso da educação profissionalizante como acesso ao emprego no capitalismo hipertardio dependente brasileiro em tempos de crise sistêmica.

**Palavras-chave:** Discurso. Estado. Ensino profissionalizante. Capitalismo brasileiro.

## **ABSTRACT**

The purpose of this thesis is to demonstrate that the State's discourse on vocational education, given the national historical particularities, has a majority dimension of being only a strategy of transferring to the army of reserve labor, to the detriment of the qualification technical and technological advancement of the productive forces. In order to achieve such an aim, the discursive memory functioning in the dispute of the senses and the class struggle that is triggered in the discursive material produced by the Brazilian State is analyzed, especially the beginning of its republican phase and the conjuncture of the last decade, in the concerning their "educational politics for the working class" and the "access to employment", analyzing the most varied senses, from the places where they are produced. Thus, through Discourse Analysis, anchored in Dialectical Historical Materialism and from the categories of Conditions of Production, Discursive Memory and Ideological Formation, we will demonstrate the meanings about professional education and the limits of vocational education discourse such as access to employment in the Brazilian dependent hypertardial capitalism in times of systemic crisis.

**Keywords:** Discourse. State. Professional education. Brazilian capitalism.

## RÉSUMÉ

Cette thèse vise à démontrer que le discours de l'Etat, à propos de l'enseignement professionnel, sur les particularités historiques nationales, a une dimension de contrôle d'être juste une stratégie de *apassivamento* pour l'armée des réserves de main-d'œuvre qualifiée au détriment de la qualification progrès technique et technologique des forces productives. Pour atteindre cet objectif, nous analysons le fonctionnement de la mémoire discursive dans le fonctionnement des sens et de la lutte des classes qui sont déclenchées dans la matérialité discursive produite par le gouvernement brésilien, en particulier le début de sa phase républicaine et la situation de la dernière décennie, la touchant leur « politique éducative pour la classe ouvrière » et « l'accès à l'emploi », en analysant les moyens les plus variés, des endroits où ils sont produits. Ainsi, par l'analyse du discours, ancrée dans le matérialisme historique dialectique et dans les catégories Conditions de production, Mémoire discursive et Formation idéologique, nous montrerons les significations de la formation professionnelle et les limites du discours de la formation professionnelle le capitalisme en temps de crise systémique.

**Mots-clé:** Discours. Etat. Formation professionnelle. capitalisme brésilien.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	12
<b>PRIMEIRA PARTE</b>	
<b>DEMARCANDO DISPOSITIVOS TEÓRICO-ANALÍTICOS</b>	
<b>2 O CAMINHO TEÓRICO: MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO</b>	21
2.1 Reflexões sobre o materialismo histórico-dialético e o método científico	21
2.2 A dialética das relações de produção e a educação no processo de desnaturalização das desigualdades sociais	27
2.3 A educação e o processo de formação do ser social: reflexões e desafios	39
<b>3 TEORIA DO DISCURSO: DISPOSITIVOS TEÓRICO-ANALÍTICOS DA ANÁLISE DO DISCURSO</b>	52
3.1 Do signo ideológico	52
3.2 Análise do Discurso(AD)	58
3.2.1 Dispositivos teórico-analíticos da AD: Condições de produção do discurso Formação Ideológica, Formação discursiva e memória discursiva	59
3.2.2 Demarcando o conceito de ideologia na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético	69
3.2.3 A questão da natureza do Estado na reprodução do capitalismo e na constituição do sujeito	83
<b>SEGUNDA PARTE</b>	
<b>DISCURSO, PRODUÇÃO DE SENTIDOS E RELAÇÕES HISTÓRICAS DO ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL</b>	
<b>4 HISTÓRIA, PARTICULARIDADE CAPITALISTA E ANTECEDENTES DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL NO BRASIL</b>	101
4.1 O desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo	101
4.2 Condições de produção do discurso: a particularidade Brasileira	125
4.3 Ensino profissional no Brasil: ecos da escravidão nos antecedentes colonial e imperial	140
4.3.1 Antecedentes coloniais	146
4.3.2 Antecedentes imperiais	159

<b>5 OS ECOS DA ESCRAVIDÃO NO DISCURSO DO ENSINO PROFISSIONAL COM O DECRETO Nº. 7566 DE 1909</b>	167
<b>5.1 Mudanças nas Condições de Produção do Discurso do Ensino Profissional: as necessidades da nascente indústria Brasileira</b>	167
<b>5.2 Efeitos de sentido do discurso do ensino profissional com o advento das Escolas de Aprendizes Artífices</b>	179
<b>5.3 O Discurso do Ensino Profissional como acesso ao emprego no Brasil do século XXI</b>	202
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	216
<b>REFERÊNCIAS</b>	226
<b>ANEXO</b>	236

## 1 INTRODUÇÃO

A questão do ensino profissional, seus objetivos e a sua natureza não constitui tema novo no Brasil; remontam a uma memória histórica que nos remete ao mundo colonial - mercantilista escravocrata - e às suas rudimentares oficinas de artesãos, ao lado dos engenhos de açúcar, que eram responsáveis pela transmissão, de maneira assistemática, de técnicas como tecer, esculpir, trabalhar o ferro, passando por iniciativas do governo joanino como a de criação do “Colégio das Fábricas”, e ainda, no segundo reinado, com a fundação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, ambos com a finalidade de “dar profissão”.

Vale lembrar também das Escolas de Aprendizes Artífices da República Velha agroexportadora, que forma a primeira iniciativa do governo federal no sentido da criação de uma rede nacional de “qualificação profissional”. Todavia, foi nos anos de 1930 com a criação do Ministério da Educação, desdobrando na Lei nº. 378 de 1937, que cria os Liceus, e no ano de 1942, com o Decreto-lei nº. 4.073, de 30 de Janeiro: Lei orgânica do Ensino industrial; e o Decreto-lei 4.244, de 9 de Abril: Lei Orgânica do Ensino Secundário, que entre outras coisas criou as escolas técnicas e possibilitou a realização de uma política centralizada e minimamente unificada, construindo as bases para as políticas de ensino técnico e profissional no capitalismo monopólico contemporâneo brasileiro.

Nas últimas décadas, verificamos a apresentação de forma “inovadora”, de um conjunto de “novos conceitos e competências” no campo educacional como única alternativa possível de mudanças dentro da sociedade capitalista. O Estado, através de seus aparelhos ideológicos, busca constituir amarrações causais de forma linear ou invertida, silenciando nas políticas educacionais as relações intrínsecas de poder com os mecanismos estruturais que produzem e mantêm as desigualdades entre as nações, regiões e entre as classes sociais. Assim, noções como: de capital humano, que ecoou sentidos nas décadas de 1950 a 1980, em seguida à “sociedade do conhecimento” e, atualmente, a de “pedagogia das competências” para empregabilidade, vão integrar-se no aparato ideológico justificador das desigualdades acima citadas.

Quanto ao atual projeto de Educação Profissional Tecnológica, muito embora sofisticado e com uma aparente força transformadora, de fato traz modificações nas

estruturas materiais das sociedades, principalmente no tocante a sua capacidade de construção hegemônica, tem em vista a manutenção da lucratividade do capital.

Bakhtin (1981, p.36), quando se refere à questão da palavra como signo ideológico afirma que,

[...] A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerada por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível da relação social.

É também do referido autor (1981, p. 42) a afirmação que segue.

As relações de produção e a estrutura sócio-política que delas diretamente derivam determinam todos os contatos verbais possíveis entre os indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. [...]

É a partir dessas premissas que buscamos, neste trabalho, analisar as tensões do processo de ressignificação do signo ensino profissional.

Nesta pesquisa, buscamos demonstrar que o discurso do Estado, acerca do ensino profissionalizante, diante das particularidades históricas nacionais, tem uma dimensão majoritária de ser apenas uma estratégia de apassivamento para com o exército de mão-de-obra reserva, em detrimento da qualificação técnica e do avanço tecnológico das forças produtivas. Observamos, ao longo da história dessa modalidade de ensino vários objetivos lhe são atribuídos – salutar remédio para curar “a chaga do analfabetismo”, prevenção da criminalidade, formação para o mercado, formação para a empregabilidade - Entretanto, embora os objetivos proclamados pareçam diferentes, na verdade, eles apontam em uma mesma direção: ajustar o sistema educacional brasileiro, com vistas ao atendimento de demandas da recomposição das bases de acumulação, sob a batuta do capital, num país marcado por um capitalismo hipertardiado, dependente e restrito, por uma crise econômica na qual a educação da classe trabalhadora é vista como alívio da pobreza, manutenção da ordem e filantropia social.

Estamos de pleno acordo com o que assevera Bakhtin (1981, p. 43-44) a respeito do discurso das classes sociais na história.

[...] cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio ideológica.[...] Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no

decorrer de um processo de interação. Razão pela qual *as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece*. Uma modificação destas formas ocasiona uma modificação no signo. [...]

Desse modo perguntamos, até que ponto, o discurso dos governos brasileiros sobre a Ensino Profissional, ao longo das variadas conjunturas do desenvolvimento capitalista nacional, aparece, em conformidade (ou não) com a política traçada no bojo das mudanças estruturais do capital? Até onde essa política está inserida na lógica da nova ordem do capital ou do genuíno desenvolvimento nacional?

É isso que buscamos mostrar no presente trabalho. Desse modo, a pesquisa buscou, através da Análise do Discurso (AD) fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, desvelar as tensões sógnicas e o confronto entre os discursos hegemônicos e contra hegemônicos no que se refere ao ensino profissional. Procuramos demonstrar, ao longo deste trabalho, até que ponto existe relação entre as reais necessidades e interesses dos trabalhadores brasileiros e as políticas de ensino profissional do Estado, no processo de entificação.

Para desenvolver a pesquisa, tomamos como ponto de partida a problematização da concepção de signo desenvolvida por Bakhtin (1981), para respaldar a análise dos processos de significação/(re)significação do signo “Ensino profissionalizante”, ao longo do seu desenvolvimento ideológico, a partir das diferentes necessidades contextuais, em diferentes momentos da nossa história.

Pretendemos possibilitar, com nosso trabalho, uma análise dos limites e das possibilidades das políticas públicas de qualificação e acesso ao mundo do trabalho, como também, em que medida elas contribuem (ou não) para a diminuição da exclusão dos trabalhadores no Brasil. E ainda, contribuir com a análise e o debate sobre a formação do Ensino profissional no Brasil, a partir do exame de fatores históricos e sociais, à luz da formação da economia e da sociedade civil brasileira e da relação com o surgimento das políticas de educacionais profissionalizantes no Brasil.

Assim, ao descrever o processo de formação histórica do ensino profissionalizante das **Escolas de aprendizes artífices, apontando os limites do discurso do Ensino profissional no capitalismo hipertardio periférico brasileiro**, buscamos apreender as contradições e as possibilidades de consolidação de um projeto de desenvolvimento do Ensino Profissional Tecnológico

e analisar em que medida o acesso a essa modalidade de ensino, através de políticas como o PRONATEC, altera (ou não) a realidade sociopolítica dos trabalhadores, e, como o discurso do “ensino profissional tecnológico como garantia de empregabilidade” opera no interior da sociedade brasileira.

No intuito de contribuir para essa análise, buscaremos desvelar os referenciais do discurso do Estado brasileiro a respeito do Ensino profissional, com base na categoria signo ideológico desenvolvida por Bakhtin (1981), buscando investigar as permanências e rupturas de sentidos do discurso do ensino profissionalizante. Para tanto, nos alicerçamos nos pressupostos teórico metodológicos da Análise do Discurso (AD), ancorada no materialismo histórico dialético, a fim de assinalar, os limites e as possibilidades do projeto de ensino profissional dos governos brasileiros. Nosso *corpus* é constituído de decretos e peças publicitárias estatais que tratam da questão do ensino profissional tecnológico, buscando demonstrar os efeitos de sentido dessa política, dentro do projeto hegemônico de educação.

Para chegarmos aos objetivos acima propostos, utilizaremos o método dialético, no sentido da compreensão da dinâmica da realidade dentro da totalidade. Essa totalidade não é, no entanto, a soma de partes impostas e epistemologicamente picotadas; é o resultado de um processo histórico-social. A partir desse entendimento, o método pode ser compreendido como uma relação entre subjetividade e objetividade que se constitui historicamente.

Logo, o método é a forma para se reproduzir idealmente a totalidade do real. O desenvolvimento teórico apresenta-se, como momento em que a reprodução do mundo real se dá, sob a forma de "concreto pensado". Sendo coerente com as bases teóricas e conceituais supracitadas, vale lembrar que, a apreensão de qualquer elemento do processo social exige que o elemento esteja conectado com a totalidade social que tem na economia sua base.

O método procura, assim, apreender a processualidade histórica, o desenvolvimento do processo objetivo. Assim, a busca da totalidade do real em sua integração com os fenômenos que serão examinados e a concepção de que o mundo objetivo desenvolve-se dinamicamente, em sua globalidade, são pilares que estruturam o nosso procedimento metodológico.

Para tratar do tema proposto, foram consultados os decretos, as leis e as peças publicitárias produzidas pelo Estado brasileiro, a bibliografia existente sobre a questão, utilizando-nos tanto de livros como de artigos. A nossa opção teórico metodológica pela Análise do Discurso justifica-se pela possibilidade de compreensão do desenvolvimento e das transformações da dialética do signo “realizando-se no processo da relação social, que seus pressupostos teórico metodológicos oferecem. A dialética do signo, afirma Bakhtin (1981, p. 44) [...] ”vê-se marcada pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados”. Para tanto, buscamos ao longo do nosso trabalho seguir as três regras metodológicas indispensáveis apontadas pelo teórico russo (BAKHTIN, 1981, p.44 ).

1. *Não separar a ideologia da realidade material do signo* (colocando-a no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).
2. *Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social* (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico).
3. *Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material* (infra-estrutura).

Portanto, nossa opção metodológica tem como objetivo desvelar os sentidos dos discursos produzidos pelo Estado, no que se refere ao ensino profissionalizante, mostrando os mais variados sentidos, a partir dos lugares em que são produzidos, pois como esclarece Orlandi (2001, p. 10), as relações dos sujeitos nunca são homogêneas,

Movimento dos sentidos, errância dos sujeitos, lugares provisórios de conjugação e dispersão, de unidade e de diversidade, de indistinção, de incerteza, de trajetos, de ancoragem e de vestígios: isto é discurso, isto é o ritual da palavra. Mesmo o das que não dizem. De um lado, é na movência, na provisoriedade, que os sujeitos e os sentidos se estabelecem; de outro, eles se estabilizam, se cristalizam, permanecem. Paralelamente, se, de um lado, há imprevisibilidade na relação do sujeito com o sentido, da linguagem com o mundo, toda formação social, no entanto, tem formas de controle da interpretação, que são historicamente determinadas: há modos de se interpretar, não é todo mundo que pode interpretar de acordo com sua vontade, há especialistas, há um corpo social a quem se delegam poderes de interpretar (logo “atribuir” sentidos), tais como o juiz, o professor, o advogado, o padre, etc. Os sentidos estão sempre ‘administrados’, não soltos. Diante de qualquer fato, de qualquer objeto simbólico, somos instados a interpretar, havendo uma injunção a interpretar. Ao falar, interpretamos. Mas, ao mesmo tempo, os sentidos parecem já estar sempre lá.

Logo, com base nesses fundamentos da Análise do Discurso e observando o discurso do Estado brasileiro, na dialética da provisoriedade, da administração estatal e determinação histórica dos sentidos ao longo do processo de desenvolvimento do capitalismo brasileiro no tocante a suas políticas para o ensino profissional, constatamos que ocorre um processo de significação e (re)significação (retomada do discurso) do signo “ensino profissionalizante” nos diferentes momentos da história da educação brasileira, tendo em vista os interesses políticos conjunturais e as necessidades das forças produtivas locais e internacionais, no desenvolvimento desigual e combinado do capital.

Assim, trabalhamos na construção da nossa tese com alguns conceitos e seus referenciais teóricos como: Signo ideológico; Discurso; Condições de Produção (CP); Ideologia; e Formação ideológica (FI). Isto tem fulcral importância na medida em que estes conceitos são utilizados nas ciências sociais e, muitas vezes, com sentidos totalmente diversos. Em consequência, acaba-se perdendo de vista o conteúdo de tais conceitos.

Portanto, partindo da Análise do Discurso Pecheutiana e, seu arsenal de categorias, em diálogo com a concepção sógnica de Bakhtin, procuramos desvelar os interesses da classe dominante com o ensino profissional implementado pelo Estado brasileiro, buscando desvelar, nas frinchas do discurso estatal, as tensões produzidas no signo ensino profissional.

A classe dominante, através do Estado, tenta envolver o signo ensino profissional tecnológico com uma áurea intocável e imparcial que, supostamente estaria acima dos interesses das classes sociais, como já nos preveniu Bakhtin (1981, p.46)

Mas aquilo mesmo que torna o signo ideológico vivo e dinâmico faz dele um instrumento de refração e de deformação do ser. **A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente.**  
(Grifo nosso)

Logo, as tensões sógnicas nos levaram à identificação dos discursos a respeito do Ensino Profissional, considerando, em cada momento histórico específico em que o mesmo foi produzido, conduzindo-nos ao terreno do movimento discursivo produzido pelas tensões das lutas sociais.

Com este trabalho, esperamos contribuir para uma leitura crítica das políticas de educação pública profissionalizante. Desta maneira, nossa contribuição com esta pesquisa objetivou o resgate, a partir da produção historiográfica da educação profissional no Brasil - os documentos oficiais normatizadores e as propagandas do Estado brasileiro - ou seja, a memória discursiva, ou o já-dito sobre a questão do “ensino técnico profissionalizante”, comparando com o agora, com o dito no contexto do século XXI - o discurso do “ensino técnico profissional como garantia de empregabilidade”, em uma conjuntura marcada pelo desemprego estrutural crônico.

Qualquer discurso que enfoca questões sociais pode, conforme seus efeitos, transformar ou manipular as representações coletivas, com a finalidade de manter certas estruturas de poder, da mesma forma pode modificá-las, visando à superação dessas mesmas estruturas. Assim, adquirem identidade particular, aparecendo como formações que se definem pelos sentidos ideológicos que reiteram e que vão direcionar a sua função enunciativa.

Assim, como já dissemos, nossa base teórica e conceitual foi amparada em autores como Bakhtin e Pêcheux que, significativamente, proporcionaram elementos para discussão a respeito do signo, da língua, da linguagem e do discurso. Quanto à construção de uma historiografia, recorreremos à perspectiva do materialismo histórico-dialético buscando um diálogo fecundo com pensadores como Marx, Engels, Lênin, Trotski, Luckács, Gramsci, Meszáros, como principais teóricos na fundamentação dessa pesquisa, em relação ao materialismo histórico-dialético. Foi com base nesse referencial que analisamos as tensões do signo no discurso da educação profissionalizante no Brasil, em sua processualidade histórica.

Este trabalho está estruturado em seis seções dispostas em duas partes, contando com essa Introdução. Na primeira parte, procuramos desenvolver os *Dispositivos teóricos-analíticos* que foram trabalhados na segunda e terceira seções. Na segunda seção, demarcamos o nosso caminho teórico com base nas reflexões a respeito do método científico no Materialismo Histórico-Dialético e na dialética do desenvolvimento das relações de produção, buscamos, através dessa fundamentação teórica, desenvolver a contribuição da educação no processo histórico de formação do ser social.

Na terceira seção trabalhamos a Teoria do Discurso e seus dispositivos

teórico-analíticos com destaque para os conceitos de Condições de Produção do Discurso, Formação Ideológica, Formação discursiva e Memória discursiva em diálogo com os conceitos de Signo ideológico, Ideologia e Estado na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, buscando demonstrar a questão da natureza do Estado na reprodução do capitalismo e na constituição do sujeito.

Na segunda parte, “Discurso, Produção de sentidos e relações históricas do Ensino Profissional no Brasil” desenvolvemos a quarta e quinta seções. Na quarta seção intitulada, “História, Particularidade capitalista e antecedentes do Ensino Profissional no Brasil”, buscamos, à luz da Teoria do Desenvolvimento Desigual e Combinado do Capitalismo, demonstrar a dinâmica geral do desenvolvimento histórico do capitalismo, enquanto condições de produção amplas do discurso, para aprofundar a compreensão da particularidade brasileira, como condições restritas do discurso para desvelar as origens dos ecos da escravidão nos antecedentes colonial e imperial do Ensino profissional no Brasil.

Na quinta e penúltima seção, “Os ecos da escravidão no discurso do ensino profissional com o Decreto nº. 7566 de 1909” procuramos demonstrar as mudanças nas Condições de Produção do Discurso do Ensino Profissional com a transição do Império para a República e as necessidades da nascente indústria brasileira no início do século XX. Nesse cenário, destacamos os efeitos de sentido do discurso do ensino profissional com o advento das Escolas de Aprendizes Artífices e seus **Ecos da escravidão**, concluindo a seção com a análise do discurso do Ensino Profissional como acesso ao emprego no Brasil do século XXI.

As Considerações Finais é a nossa sexta e última seção, na qual apresentamos as conclusões da nossa pesquisa com base na tese que agora apresentamos.

**PRIMEIRA PARTE**

**DEMARCANDO DISPOSITIVOS TEÓRICO-ANALÍTICOS**

## 2 O CAMINHO TEÓRICO: MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

O meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia, - é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para cabeça do ser humano e por ela interpretado. (MARX, 1980, p. 16).

### 2.1 Reflexões sobre o Materialismo Histórico-Dialético e o método científico

De antemão, buscaremos dialogar com uma das premissas do materialismo histórico que nos ensina que devemos partir do próprio real e não cair na armadilha de querer aplicar, de maneira abstrata, um “método” sobre o real. Assim, é necessário partir do real, para elucidá-lo e buscar apropriar-se do objeto de pesquisa dentro do concreto, desse real, que existe, quer gostemos ou não dele. Logo, buscaremos, nas trilhas do materialismo histórico-dialético, apropriar-nos do nosso objeto, o discurso do ensino profissional, dentro das suas conexões objetivas e dinâmicas. Ainda sobre os caminhos do referido método, diz Minto (2014, p. 29-30):

[...] opera-se uma espécie de “classificação” das categorias de uma dada realidade social. As categorias mais simples são aquelas que podem ser abstraídas das relações concretas, expressando as relações mais gerais de uma dada realidade e funcionando como ponto de partida para sua compreensão. Mas isso é insuficiente se não se analisa a forma concreta que estas categorias simples representam na sociedade em questão: a burguesa moderna. Daí a necessidade de, uma vez cumprida essa etapa, fazer uma “viagem de retorno” ao mais complexo (que também é o mesmo “concreto” que servira de ponto de partida), para torná-lo concreto pensado, isto é, a realidade caótica apreendida pelo pensamento e explicada por sua própria racionalidade.

Desse modo, problematizaremos a questão da epistemologia com base na perspectiva com a qual nos identificamos, do materialismo histórico-dialético, a qual postula que todo método orientador de pesquisa tem a sua origem histórico-social, tendo em vista que esse método significa uma ruptura com os padrões de conhecimento anteriores, surgindo pois, com uma visão de mundo, ou seja, como uma ontologia mais ampla e radicalmente nova. Marx desenvolveu seu pensamento através da crítica superadora das três principais características do pensamento moderno burguês entre o século XV e XIX: Humanismo, historicismo concreto e a razão dialética (TONET, 2013).

A perspectiva do materialismo histórico-dialético parte de uma explicação

acerca da origem do ser social, da natureza do processo histórico e da desigualdade social. Essa visão exige um movimento que se distancie de uma visão naturalista das relações sociais e procura atingir o entendimento de que a realidade social é resultado da própria interação humana num dado processo histórico. Por isso, diz Tonet (2013, p. 68) “somente uma teoria geral do ser social (ontologia do ser social) poderia responder a essas questões”.

Desde essa perspectiva, avançamos para a discussão das questões introdutórias da ontologia e do método fundamental para uma compreensão do nosso objeto de pesquisa. Deve-se destacar que “Marx não escreveu nenhuma obra específica sobre a problemática do método científico” (TONET, 2013, p. 70), seu pensamento, na verdade, se instaura como uma ontologia e uma leitura sintomática da filosofia clássica e alemã, da teoria política francesa e da economia política inglesa. A principal obra de Karl Marx, fundador do materialismo histórico-dialético, denominada “O Capital”, só poderia ser compreendida através de uma visão ontológica do ser social que será expressa, através do método da economia política, ou melhor, da crítica da economia política.

O conceito de práxis é um dos elementos que significam a superação do pensamento moderno essencial na pesquisa das ciências humanas. Ora, o pensamento moderno tendia a pensar em sentido oposto; ele se desenvolvia através da dissociação entre subjetividade e objetividade; já a práxis propõe o contrário. O materialismo histórico-dialético parte da gênese do ser social, da sua sociabilidade, na qual o conhecimento seria apenas uma das dimensões do ser social. Tonet (2013, p. 74) explica que:

A origem, sua natureza e sua função social só poderão ser apreendidas na medida em que se conhecerem as determinações mais gerais e essenciais deste ser e na medida em que se identificar o lugar que o conhecimento ocupa na produção e reprodução do ser social como totalidade, ou seja, na práxis social.

Tonet (2013) ainda recorre ao materialismo histórico-dialético para afirmar que a natureza e a função social só podem ser compreendidas através do entendimento das suas determinações mais gerais e essenciais. Isso significa, por exemplo, a “desparticularização” do conhecimento. Para a ontologia marxiana, a cisão entre a filosofia e a ciência desaparece.

A distinção entre a Ontologia marxiana e ontologia greco-medieval, promovida pelo materialismo histórico-dialético significou uma ruptura radical, o que também não quer dizer ausência de qualquer continuidade. Vale ressaltar, ainda, que o objeto é o polo regente dessa forma de conhecimento sem diminuir a importância do sujeito. Daí, Marx conclui que entre o materialismo e o idealismo existe um hiato fundamental. Ambas as concepções foram incapazes de identificar a unidade entre subjetividade e objetividade, reafirmando, com isso, a importância da práxis enquanto mediadora dessa relação. Através dessa perspectiva, Marx, na nossa compreensão, supera o pensamento greco-medieval e moderno.

No método do materialismo histórico-dialético, o ser humano também é um ser natural. Seu primeiro ato é a busca por sua sobrevivência ao interagir, através do trabalho, com a natureza. Com isso, podemos indicar a categoria trabalho como o elemento que torna possível a integração do natural com o social. Marx (1980, p.205), em sua obra – O Capital, volume I, capítulo VII, argumenta: “no processo de trabalho, a atividade do homem opera uma transformação, subordinada a um determinado fim, no objeto sobre que atua por meio do instrumental de trabalho”. A partir do processo de trabalho, o ser humano consegue se distinguir essencialmente dos demais animais. O trabalho humano tem a capacidade de reprodução permanentemente através de algo novo; ao contrário dos animais que se limitam à reprodução do mesmo. A teleologia é o mecanismo que permite o estabelecimento de fins a serem atingidos.

Com isso, para o materialismo histórico-dialético, o ser social seria um complexo indissolúvel de essência e fenômeno. Vale a pena ressaltar que o fenômeno não é uma simples e direta derivação da essência. O ser social é uma unidade composta de dois polos: o polo individual e o polo genérico.

A consciência humana surge através do salto ontológico promovido pelo trabalho, por isso, o ser social tem origem na síntese entre subjetividade e objetividade. Segundo Tonet (2013, p. 99-100), “Para Marx, é no processo real objetivo que o sujeito deve buscar, de modo ativo, tanto o conhecimento como a orientação para a ação”.

A ontologia do ser social<sup>1</sup> nos permitiu compreender que a dimensão cognitiva só pode ser corretamente apreendida como momento da específica natureza do ser. Essa apreensão só é possível através do entendimento do ponto de partida do conhecimento, o ato que funda o ser social: o trabalho. Ora, as várias formas de reprodução do ser social demandam diferentes modos de entificação da problemática do conhecimento (TONET 2013).

Na concepção do materialismo histórico-dialético, a realidade objetiva tem uma existência independente da consciência. Todavia, só é possível a construção do conhecimento científico porque existem leis, regularidades que regem a realidade. Deve-se notar que o conhecimento é sempre produzido em uma determinada situação histórico-social. Além disso, devido à natureza do ser social, o conhecimento científico e logo, a pesquisa, em especial das ciências humanas, tem que ter um caráter reflexivo. Tonet (2013, p. 105) destaca que “a relação do sujeito cognoscente com a realidade social é muito diferente da sua relação com a realidade natural”.

O materialismo histórico-dialético aponta para a possibilidade da apreensão da realidade em sua integralidade, posto que sem o conhecimento não poderia haver ser social, afinal o conhecimento é um atributo essencial desse ser. A realidade não é apenas aparência, ao contrário do que pensavam os modernos e do que afirmam os pós-modernos, a essência confere unidade e permanência na enorme heterogeneidade de dados (TONET 2013). Contudo, não basta apenas a boa vontade do sujeito em pesquisar para que ele possa subordinar-se à lógica do objeto, há ainda o ponto de vista de classe que determinará na forma como o objeto é entendido. Todavia, vale destacar que apenas o ponto de vista de classe não é suficiente para a elaboração do conhecimento científico.

A realidade objetiva é quem determina os procedimentos metodológicos. Com isso, o método não deve ser elaborado prévia e autonomamente pelo sujeito, pois cada objeto tem sua particularidade, e, por isso, a metodologia deve atender a estas particularidades. Essa situação demandaria um número infinito de métodos para cada objeto e para os vários objetos mas, esse problema desaparece com a utilização do ponto de vista ontológico, tendo em vista que a realidade é uma

---

<sup>1</sup> Cf. a obra de: LUKÁCS, G. **Ontologia do Ser Social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

articulação entre singularidade, particularidade e universalidade. Pode-se, assim, afirmar que nenhum objeto é uma pura singularidade e nem é algo absolutamente desconhecido (TONET, 2013).

Por sua vez, os elementos genéricos servem de orientação quanto ao caminho a ser seguido para a compreensão de um determinado objeto. A transformação da natureza significou uma contínua e não linear acumulação de conhecimento. Sendo assim, cada objeto, e suas respectivas pesquisas, resultam de um processo histórico-social. Existem elementos gerais, dentro da parte desconhecida, que se conectam a uma totalidade maior, tanto sincrônica, como diacronicamente (TONET, 2013).

A noção de processo é fundamental para a compreensão do sentido de cada parte, de cada fenômeno, pois ele deve ser apreendido como momento de um conjunto. Porém, deve-se compreender que a forma fenomênica da realidade não constitui a totalidade e também não coincide com a sua essência. Deste modo, o método do materialismo histórico-dialético de captura do complexo processo de articulação entre essência e aparência e suas especificidades em cada objeto demonstra sua eficácia.

Daí a crítica dos fenômenos imediatos como condição para a apreensão da essência, posto que, “Tomar os fatos como eles se apresentam na sua imediaticidade como matéria do conhecimento sem submetê-los a uma crítica conduz sempre ao falseamento da realidade” (TONET, 2013, p. 118).

O materialismo histórico-dialético tem seu método voltado para a captura do real movimento do objeto, enquanto que a visão moderna de conhecimento procura impor uma lógica. Com isso, tem-se a abstração como um instrumento apropriado, todavia, essa abstração deve ser ontológica e não lógica, pois ela deve contemplar a própria realidade. Através do processo de abstração são capturadas as diferenças e também, o que há de comum entre determinados objetos. A possibilidade de abstração não deve ser descartada, pois, tem seu valor porque, ao separar cada elemento, permite apreender a sua natureza, a sua importância e a sua articulação com os demais componentes, possibilitando um aprofundamento do objeto, pois significaria o conhecimento de suas partes e relações.

Diante disto, o materialismo histórico-dialético se lança como uma

concepção nova de mundo, através do desenvolvimento de uma visão ontológica que procura construir de forma total e integral essa concepção a partir do ponto de vista da classe produtora de riquezas: o proletariado.

Assim sendo, para desenvolvermos a nossa pesquisa como prática pedagógica das ciências humanas no ensino médio integrado, reafirmamos a atualidade e utilidade do método do materialismo histórico-dialético, no sentido da compreensão da dinâmica da realidade dentro da totalidade. Esta totalidade não é, no entanto, a soma de partes impostas e epistemologicamente picotadas. A totalidade é o resultado de um processo histórico-social. A partir deste entendimento, o método pode ser compreendido como uma relação entre subjetividade e objetividade que se constitui historicamente.

Logo, o método é a forma para se reproduzir idealmente a totalidade do real. Levando em consideração o desenvolvimento desigual e combinado<sup>2</sup> do nosso objeto de pesquisa, o ensino profissional tecnológico no Brasil, dentro da dialética do universal e do singular, no caso em questão o primeiro seriam as tendências do capital e o segundo as formas históricas determinadas mediadas pela particularidade, ou seja, uma totalidade objetivada.

Para tanto, no conceito de **desenvolvimento desigual e combinado**, desenvolvido pelo marxista russo Leon Trotsky tendo como base teórica as obras de Karl Marx e Engels, através de uma crítica ao etapismo evolucionista, Trotsky, compreendeu que a dialética do processo de desenvolvimento econômico das formações sociais entrelaça aspectos avançados e atrasados de modos de produções pré-capitalistas com o capitalismo em seu movimento de expansão. Essa dinâmica histórica revela-se notadamente nos países periféricos do sistema global do capital, onde as economias periféricas com seu desenvolvimento tardio e desigual conseguem combinar a existência de um setor extremamente moderno da economia com um mais atrasado. Assim, Trotsky observou que, na dialética entre a particularidade e a totalidade, há possibilidade de diferentes nações terem formas distintas de desenvolvimento sob o modo de produção capitalista.

---

<sup>2</sup> Cf. as obras: TROTSKY, L. **História da revolução russa**. São Paulo: Sudermman, 2007; NOVACK, G. **O desenvolvimento desigual e combinado na história**. São Paulo: Sudermman, 2008.

Deste modo, o desenvolvimento teórico apresenta-se, como momento em que a reprodução do mundo real se dá sob a forma de "concreto pensado". Sendo coerente com as bases teóricas e conceituais acima, vale lembrar que a apreensão - através da pesquisa nas ciências humanas ou em qualquer outra área - de qualquer elemento do processo social exige que o elemento esteja conectado com a totalidade social que tem na economia sua base.

O método em questão, procura, assim, apreender a processualidade histórica, o desenvolvimento do processo objetivo. Portanto, a busca da totalidade do real em sua integração com os fenômenos que serão examinados e a concepção de que o mundo objetivo desenvolve-se dinamicamente, em sua globalidade, são pilares que estruturam o procedimento metodológico em nossa pesquisa.

## **2.2A dialética das relações de produção e a educação no processo de desnaturalização das desigualdades sociais**

A naturalização do presente e das relações sociais constitutivas da sociedade burguesa é produzida, sistematicamente, pela ideologia dominante, embora esta nunca se apresente como tal. Ao contrário, esta propõe a igualdade jurídica formal, a *cidadania*, como razão de ser desta forma de sociabilidade, igualando as relações sociais e criando uma pretensa harmonia que escamoteia as condições concretas nas quais se desenvolvem as lutas de classes. Nos projetos hegemônicos da burguesia – por certo, não desprovidos de contradições – pode-se até falar em “desigualdades sociais” ou em “problemas sociais”, desde que mantidas intactas as condições concretas de sua objetivação [...] (MINTO, 2014, p. 39).

A partir dos pressupostos do materialismo histórico-dialético e das experiências e lutas históricas dos trabalhadores da educação é possível compreender a instituição escola, num sentido próximo ao que Gramsci denomina, enquanto um *aparelho*<sup>3</sup> *privado de hegemonia*, um espaço policlassista, de disputa política, cultural e ideológica, seja na sua gestão local, na direção da escola, e em menor grau nos seus programas e em outras esferas de seu funcionamento administrativo. Na medida em que Gramsci entende o Estado como instituição composta de “força e consenso, de dominação e hegemonia, de violência e de

---

<sup>3</sup> Cf. GRAMSCI, A. **Quaderni Del Cárcere**. 2. ed. Turim, Giulio Einaudi, 1977, p. 1518-1519. Ou a tradução brasileira: GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.v. 2; 2011, v. 3.

civilização [...]” (GRAMSCI, 1977. p. 991), nos parece importante trazer aqui o entendimento do referido pensador marxista italiano sobre a importância e o papel da escola na sociedade urbana industrial moderna:

O enorme desenvolvimento obtido pela atividade e pela organização escolar (em sentido lato) nas sociedades que emergiram do mundo medieval indica a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais: assim como se buscou aprofundar e ampliar a “intelectualidade” de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. Isso resulta das instituições escolares de graus diversos, até os organismos que visam a promover a chamada “alta cultura”, em todos os campos da ciência e da técnica. (A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado.

Logo, com base nas reflexões de Gramsci, podemos afirmar, no tocante à dimensão do ensino profissional tecnológico desse aparelho que o processo de desenvolvimento industrial e urbano de um país pode ser observado, pela sua disposição de produção de máquinas que produzam máquinas e conseqüentemente a capacidade de produzir ferramentas que possam ser à base desses processos cada vez mais complexos para atender essa complexificação da produção social. Portanto, a nação que desenvolver essa dinâmica na dimensão do ensino profissional tecnológico do aparelho educacional, e assim garantir a melhor formação para edificar laboratórios e ferramentas para formação de um corpo de cientistas capazes de fabricar as máquinas que fabriquem as máquinas, vai colocar a nação no mais desenvolvido e complexo terreno do mundo moderno urbano e industrial, o que vai ter conseqüências diretas na preparação dos estudantes, dos intelectuais e decisivamente nos aparelhos escolares propostos a tal função.

Deste modo, vale ressaltar que o referido aparelho privado de hegemonia corresponde às formas históricas e estruturais da sociedade burguesa. Classe burguesa esta que busca, incessantemente, demonstrar seus interesses particulares enquanto sendo universais, para “toda sociedade”. É neste complexo entendimento da relação estrutural e histórica do capitalismo que procuraremos compreender a formação da escola no Brasil, e em especial a escola destinada ao ensino profissional. Pois, como ainda observa Gramsci (1977, p. 19-20) sobre a importância

da especialização técnico-cultural e suas contradições na sociedade do capital:

À mais refinada especialização técnico-cultural, não pode deixar de corresponder a maior ampliação possível da difusão da instrução primária e o maior empenho no favorecimento do acesso aos graus intermediários do maior número. Naturalmente, esta necessidade de criar a mais ampla base possível para a seleção e elaboração das mais altas qualificações intelectuais — ou seja, de dar à alta cultura e à técnica superior uma estrutura democrática — não deixa de ter inconvenientes: cria-se assim a possibilidade de amplas crises de desemprego nas camadas médias intelectuais, como ocorre efetivamente em todas as sociedades modernas.

Por isso, a educação e a escola brasileira não estão imunes às forças dinâmicas que compõem a sociedade por conta do desenvolvimento dependente capitalista e hipertardio brasileiro, a correlação de forças (quase sempre bastante favoráveis às classes dominantes) e as especificidades histórico-sociais. Além disso, há que se considerar a compreensão da escola pública, enquanto direito e dever do Estado, que é uma questão relativamente “nova” para a sociedade brasileira.

No Brasil, o desenvolvimento das escolas públicas “acompanhou” o processo de desenvolvimento hipertardio<sup>4</sup> das relações de produção capitalistas nacionais ao longo dos séculos XIX e XX, visando atender aos interesses dos diversos segmentos das classes dominantes e sua demanda por formação de mão de obra para o crescente mercado capitalista interno e dialeticamente, na esteira do desenvolvimento desigual e combinado da formação social brasileira, em sua “via prussiana-colonial<sup>5</sup>”, a ampliação da educação pública e gratuita, enquanto um direito universal e dever de Estado aparecem também como reivindicação das lutas dos trabalhadores, com destaque para as décadas de 1970 e 1980 que resultam na Constituinte de 1988, justamente em uma conjuntura de “fechamento” de um dos maiores ciclos de efervescência das lutas populares em nosso país.

A nossa fundamentação teórica, ancorada no materialismo histórico-dialético, nos leva a reflexão de que não é possível compreender os processos educacionais a partir de si mesmos, e nem tão pouco do suposto desenvolvimento da cultura humana, e sim pela profunda e inseparável conexão com as relações materiais da vida social, conforme assinala Marx (2005, p. 52-53) de maneira exímia em sua conclusão geral a respeito do papel das relações sociais de produção:

---

<sup>4</sup> Cf. CHASIN, J. **O Integralismo de Plínio Salgado**: formas de regressividade no capitalismo hipertardio. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

<sup>5</sup> Cf. MAZZEO, A. C. **Estado e burguesia no Brasil**: origens da autocracia burguesa. 3.ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de fio condutor aos meus estudos, pode ser formulado em poucas palavras: na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas determinadas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que nada mais é do que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais aquelas até então se tinham movido.

Com base nessa fundamentação teórica, Marx nos permite compreender a processualidade da educação com uma relação inseparável do desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção e que o trabalho categoria fundante dos seres humanos enquanto seres sociais, por sua vez, possibilita o desenvolvimento do complexo social, articulando na totalidade social outras categorias/complexos como a educação, a linguagem, a ideologia, que, articuladas ontologicamente e sem hierarquias, garantem a fundação/reprodução do ser social.

Deste modo, o trabalho está na base da atividade econômica, pois é ele que torna possível a produção de qualquer bem, criando valores que constituem a riqueza social. Ou seja, são as condições materiais de existência e reprodução da sociedade, a satisfação material das necessidades das mulheres e homens que constituem a sociedade, obtendo-se numa interação com a natureza. A sociedade, através dos seus membros, transforma matérias naturais em produtos que atendem às suas necessidades. Essa transformação é realizada através da atividade a que denominamos de trabalho.

O trabalho em Marx é a categoria central para compreensão do fenômeno humano-social, sendo assim, considerada a teleologia primária. Porém, para sua reprodução e o atendimento das novas necessidades criadas, com a complexificação societal, mantém uma relação dialética com as teleologias secundárias como a educação, a ideologia, o direito. Afinal, “No trabalho estão contidas *in nuce* todas as determinações que, como veremos, constituem a essência do novo no ser social. Desse modo, o trabalho pode ser considerado o fenômeno

originário, o modelo do ser social”[...] (LUKÁCS, 2013, p. 35).

Todavia, vale destacar que a totalização das relações de produção capitalistas ampliou a complexificação dos processos educativos, levando a necessidade de “deslocar” os mesmos do ambiente em si das relações de produção para o ambiente da escola, processo este que, ampliou a educação formal para as classes trabalhadoras.

Diferenciando a escola - como aparelho de hegemonia - da educação enquanto categoria/complexo social fundado pelo trabalho e, como os demais complexos sociais, estabelece com ele uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa. Cabe aqui uma importante ressalva, pois os complexos particulares como a educação se encontram, segundo Lukács (2013, p. 195),

“[...] dentro da dinâmica concreta do desenvolvimento econômico, reagindo concretamente a ele, executando o que ele exige em termos sociais, contrapondo-se às suas tendências concretas – sob condições tanto subjetivas como objetivas concretas – etc., que ele pode encontrar sua peculiaridade bem própria, avançar rumo a uma autonomia autêntica. A representação fetichizante-idealista da independência absoluta dos complexos singulares, tão frequente nas ciências históricas e sociais, parte, por um lado, de uma representação estreitada e reificada do econômico; as suas rigorosas legalidades, que de fato existem, fazem esquecer por força dessa objetivação que o econômico não é uma realidade puramente objetiva, indiferente à nossa existência, como a natureza inorgânica, que ele é, muito antes, a síntese no plano das leis daqueles atos teleológicos que cada um de nós efetua ininterruptamente e – sob pena da ruína física – tem de efetuar ininterruptamente durante toda a sua vida.

Assim sendo, a educação, cuja “[...] essência consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado [...]” (LUKÁCS, 2013, p. 131), também passa por um processo de complexificação, na sua tarefa de mediação na relação entre indivíduo e gênero humano dentro de uma totalidade social. Podemos afirmar que, como dito anteriormente, esse processo acompanha o desenvolvimento dos modos de produção de existência da humanidade sejam eles: primitivo, asiático, escravista, feudal e capitalista.

Nas fases embrionárias do ser social, a educação desenvolve-se na totalidade social como um complexo universal, e realiza-se espontaneamente. Dentro do complexo social, fundado no trabalho, passando assim a existir para atender a necessidade universal de desenvolvimento do gênero humano na

reprodução social. Essa articulação ocorre no processo de extensão e assimilação das particularidades que compõem o gênero humano em cada quadra histórica, que colabora de maneira decisiva para que o indivíduo se constitua enquanto gênero humano e participe do mesmo. A complexificação do trabalho, a sua divisão social, principalmente, a divisão de classes, vai operar profundas mudanças no complexo da educação, e assim modificar sua composição inicial, conferindo-lhe uma fratura, que será cada vez maior e mais complexa, à medida que essa divisão sócio-técnica do trabalho se amplia com o desenvolvimento das forças produtivas, no marco da hegemonia do capital sobre o trabalho.

Como um dos objetivos nessa pesquisa, a análise discursiva dos sentidos do ensino profissional no Brasil, e o processo de “desnaturalização”, para entendermos o desenvolvimento dos processos educativos, é fundamental olharmos para o mundo antigo e entendermos como o advento da propriedade privada, que não é natural e sim histórico social, foi remodelando todo o complexo social e suas categorias. O desenvolvimento da propriedade privada, das classes sociais e do Estado vai paulatinamente ampliando/complexificando a divisão sócio técnica do trabalho e tragando a comunidade primitiva<sup>6</sup> e sua educação espontânea, integral e sem hierarquia.

Quando pensamos a educação na sociedade primitiva, edificada sobre o trabalho comum, que a efetiva de forma espontânea e espraiada no cotidiano, observamos o prestígio dos anciãos nesse modo de produção, devido ao fato da possibilidade de existência mais longa de vida lhes possibilitar acumular mais experiências empíricas, o que evidencia o caráter amplo da educação assentado nos valores, tradições, conhecimentos transmitidos de forma espontânea, através da práxis social.

Com a divisão do trabalho, aparece a necessidade de regulamentar as ações individuais e esse processo é organizado pelos sujeitos mais experientes da comunidade. Logo, a educação vai passar por processos de distinção, ocupando nos cerimoniais tribais de passagem, as práticas mais específicas vinculadas aos modos do trabalho ou às tradições do clã, que nos primórdios eram atribuições assumidas pelos anciões. Tais tradições vão sendo paulatinamente deslocadas para

---

<sup>6</sup> Para uma leitura mais detalhada da educação na comunidade primitiva ver a obra **Educação e lutas de classe** de Aníbal Ponce.

práticas educacionais cada vez mais complexas, com a crescente complexificação social e a divisão do trabalho em profissões, a miríade de conhecimentos alusivos as novas funções e as novas profissões, que vão se desenvolvendo passam a ser transmitidas mediante práticas educacionais cada vez menos espontâneas. Isso vai resultar na fratura entre uma educação no sentido mais geral, ou seja, no sentido mais *lato* e o aparecimento de uma educação cada vez mais estrita, ou seja, estrita no sentido de ter um caráter de classe, logo, não universal, e uma maior dependência da divisão de classes e em especial dos interesses das classes sociais hegemônicas, no processo de organização das forças produtivas.

É possível que a peculiaridade específica do ser social fique ainda mais evidente no complexo de atividades que costumamos chamar de educação. Naturalmente, também para isso há certas analogias nas espécies animais superiores. Estas, contudo, empalidecem quando ponderamos que o auxílio que os animais adultos dão aos seus filhotes se reduz à apropriação de uma vez por todas, com a destreza correspondente à espécie, de certos comportamentos que permanecem indispensáveis por toda a sua vida. Porém, o essencial da educação dos homens, pelo contrário, consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida. Isso significa duas coisas: em primeiro lugar, que a educação do homem – concebida no **sentido mais amplo possível** – nunca estará realmente concluída. Sua vida, dependendo das circunstâncias, pode terminar numa sociedade de tipo bem diferente e que lhe coloca exigências totalmente distintas daquelas, para as quais a sua educação – no **sentido estrito** – o preparou. Se a sua reação a isso não for além do comportamento do Mestre Anton, de Hebbel, ao dizer “Não compreendo mais o mundo”, então a sua existência fracassou e, nesse contexto, tanto faz se ela assume contornos trágicos, cômicos ou simplesmente miseráveis. Tal fato já mostra que, **entre educação no sentido mais estrito e o sentido mais amplo não pode haver uma fronteira que possa ser claramente traçada em termos ideais, não pode haver uma fronteira metafísica. Entretanto, em termos imediatamente práticos ela está traçada, ainda que de maneiras extremamente diferentes, dependendo das sociedades e classes.**[...] (LUKÁCS, 2013, p. 130, grifo nosso).

Assim sendo, as transformações na divisão do trabalho, indo dos clãs mais primitivos do ser social à grande indústria, refletem-se significativamente sobre a educação. Logo, o baixo desenvolvimento das forças produtivas e a substituição da propriedade coletiva pela propriedade privada impulsionou o desenvolvimento das classes sociais e da divisão social do trabalho, o que resultou no controle do conhecimento até então adquirido pelas classes proprietárias com a finalidade de garantir e reforçar os privilégios dos nascentes proprietários como assevera Aníbal Ponce (2001, p. 28),

[...] Uma vez constituídas as classes sociais, passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação, e quanto mais a educação conserva o *status quo*, mais ela é julgada adequada. Já nem tudo o que a educação inculca nos educandos tem por finalidade o bem comum, a não ser na medida em que esse “bem comum” pode ser uma premissa necessária para manter e reforçar as classes dominantes. Para estas, a riqueza e o saber, para as outras, o trabalho e a ignorância.

Logo, de forma resumida, poderíamos dizer que a propriedade privada e a sociedade de classes, no mundo antigo, trouxeram na esteira do seu desenvolvimento, a institucionalização da religião, a educação no sentido estrito hierarquizado, o patriarcalismo e, com isso, a submissão da mulher, a separação do trabalho intelectual do trabalho manual e para garantir a proteção/reprodução desse complexo social com sua função coercitiva e repressiva, o Estado.

As transformações históricas do início da modernidade resignificaram profundamente os processos educativos e, por assim dizer, também a religião. Com desenvolvimento do protestantismo, a uma reorientação aos cristãos adeptos dos reformadores, que afirmavam que o homem deveria retirar sua fé através da leitura bíblica. Portanto, amplia-se a necessidade de instruções básicas entre as classes sociais. Dessa forma, os reformadores em seus proselitismos buscam convencer a “população” que pela educação encontrariam um caminho para fonte de riqueza e de poder para o indivíduo. Mas, a intenção não era estender benefícios às massas subalternas, era educar a nova burguesia afortunada e evitar abandonar as classes populares a ideais de rebeldia que afetassem a nascente racionalidade mercantil.

Na contramão do protestantismo, a Contra reforma católica não vai destacar a importância da educação popular. Os jesuítas se preocuparam em educar nobres e burgueses, e tinham o interesse de ministrar um conhecimento para os seus alunos que estivesse de acordo com os interesses da Igreja. A Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola, tinha como objetivo usar a educação como mecanismo de garantia da hegemonia da Igreja, que vivia uma profunda crise. Evidentemente que entre setores minoritários dos jesuítas e em outras ordens religiosas do catolicismo, a educação popular ganhou atenção como forma de ensinar a própria religião cristã católica, além da ajuda a ler e escrever. Para o seu corpo discente, introduziam o ensino primário gratuito, visando ensinar trabalhos técnicos para as massas, pois as pessoas afortunadas poderiam ir procurar e encontrar pessoas capacitadas/apassivadas para serem utilizadas como

empregados em atividades comerciais e industriais.

A conclusão da transição feudo capitalista, no final do século XVIII e início do XIX, foi hegemonizada pelas frações da grande burguesia, que imprimiu seus interesses em choque/diálogo com as frações da pequena burguesia e da nobreza, excluindo o proletariado das questões decisivas da nova sociedade construída com as revoluções burguesas.

Os valores/programa da grande burguesia conseguiram triunfar, nas revoluções dos séculos XVII e XVIII, em que a burguesia e suas variadas frações construíram uma unidade com as massas de trabalhadores urbanos e rurais para destronarem definitivamente a nobreza, consolidando noções de “humanidade” e “razão”, nas quais os interesses particulares da burguesia se universalizaram sobre o manto da igualdade formal e jurídica. Na Declaração dos direitos do homem e do cidadão– da maior revolução burguesa na França – como podemos observar no seu segundo artigo, a propriedade vem logo depois da liberdade: “Artigo 2º- O fim de toda a associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses Direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão<sup>7</sup>”.

Todavia, qualquer ato desfavorável à liberdade mas em defesa da propriedade privada era protegido pelo último artigo da Declaração que afirma que a propriedade é um direito inviolável e sagrado.

As influências pedagógicas do Iluminismo, com a consolidação do Estado burguês, garantiram a ampliação/consolidação de uma educação no sentido estrito com uma nova funcionalidade profundamente sintonizada com as demandas das relações de produção capitalistas em vias de consolidação e sob os efeitos da Revolução industrial. Assim, o objetivo era formar cidadãos do mundo e prepará-los para uma existência “útil e feliz”. Para tanto, a hierarquia das classes sociais não só era mantida como naturalizada por explicações “científicas da desigualdade social” para justificar a separação das escolas grandes (populares) das pequenas (para os ricos e também para classe média), já que há grande diferença de hábitos. Os filhos

---

<sup>7</sup> UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. **Declaração de direitos do homem e do cidadão – 1789**. 1978. Disponível em: [www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html](http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html). Acesso em: 28 maio 2018.

das classes superiores poderiam ir mais longe que os outros e por isso deveriam estudar mais.

As escolas destinadas aos filhos dos pobres, dos desafortunados, deveriam ensinar a ler, escrever, contar e os mestres também devem cuidar dos “deveres próprios da classe popular”. Fora isso, os filhos dos pobres devem dedicar pelo menos metade do tempo para atividades manuais para não se tornarem inábeis (PONCE, 2001). Dessa forma, a identidade da educação pública universal, no nascente mundo moderno burguês, exigia/exige que todos os indivíduos da sociedade participassem/participe dos processos educativos, porém, cada um de acordo com as circunstâncias sociais em que está inserido, por exemplo: os trabalhadores deveriam/devem receber uma instrução que o induzisse/induza ao amor à pátria, ao cumprimento das leis, aprimoramento das suas artes, mas nunca uma instrução que possibilitasse-o/possibilite-o a administração do governo.

[...] Se hoje não há mais crianças pequenas trabalhando nas fábricas, como ocorria no início do século XIX, não é por razões biológicas, mas em virtude do desenvolvimento da indústria e sobretudo da luta de classes. Se hoje a escola é obrigatória e universal nos países civilizados e as crianças não trabalham por um período relativamente longo, então também esse período de tempo liberado para a educação é um produto do desenvolvimento industrial. Toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. de seus membros; o conteúdo, o método, a duração etc. da educação no sentido mais estrito são as consequências das carências sociais daí surgidas. [...] (LUKÁCS, 2013, p.131)

Os processos educativos no **sentido mais estrito** nos mundos antigo e medieval visavam fundamentalmente disseminar as suas instituições hegemonizando povos conquistados tidos como bárbaros. Todavia, com o triunfo do mundo urbano industrial do Capitalismo e a necessidade de ampliar a instrução às massas assalariadas, a escola assume os processos educativos ampliando os objetivos do passado e acrescentando a finalidade de dar ao homem das camadas populares a “garantia” para participar da produção. Fica a cargo do Estado não só o direito de controlar o ensino, como também de instruir, deixando a cargo da Igreja a formação das crenças religiosas. Opera-se assim a separação, pelo menos em tese, entre o ensino laico e o religioso. A instrução pública deve garantir um mínimo de cultura, de forma que não se deixe despercebido qualquer talento e que possam ser oferecidos talentos e todos os recursos que estavam apenas ao alcance dos filhos dos ricos. Desta forma, multiplicaram-se as descobertas que conseqüentemente irão

aumentar o poder do homem sobre a natureza.

Evidente que não se pode deixar de ressaltar que as escolas que atendiam às massas populares nunca pretenderam outra coisa a não ser educar os pobres para que estes aceitassem de bom grado a sua pobreza. A burguesia não podia se negar a disponibilizar instrução ao povo. As máquinas complicadas que a indústria criava precisavam que o trabalhador, para manejá-las, tivesse instruções básicas. O capitalismo, além de uma massa de trabalhadores sem qualificação – mão de obra reserva que tem a função de puxar os salários para baixo – e operários especializados, requer a existência de operários altamente especializados. Por conta da livre concorrência, surge a necessidade de uma modificação constante das técnicas e de permanentes invenções, que repercutem diretamente nos processos educacionais e na composição da escola.

Assim, a burguesia, a partir do século XIX, vai às escolas politécnicas recrutar seus peritos industriais, de forma que a educação é primária para as massas e superior para os técnicos (PONCE, 2001). À medida que a distância entre o capitalista – que dirige/apropria - e o operário - que produz/explorado – aumenta, a colaboração entre eles diminui. Isso ocorre devido à orientação geral da produção capitalista que consiste na supervalorização/expansão/reprodução do capital e deste modo resultando na tiranização e alta exploração da força de trabalho, significando o triunfo do capitalismo sobre o feudalismo e do capital sobre o trabalho.

O advento da escola laica pós-revoluções burguesas indicava o fim de um debate que permeou a modernidade, propondo o fim do controle da Igreja sobre as escolas. Este processo ao longo século XIX não pode ser considerado uma vitória absoluta, mas um momento de transição com avanços e recuos, conforme a luta de classes se desenvolvia com o triunfo do capitalismo. A restauração monárquica, que veio com a derrota de Napoleão Bonaparte, e o Congresso de Viena (1815) foram acompanhados de uma reação feroz nas escolas por parte das forças reacionárias do absolutismo religioso, provocando um acirramento das lutas de classes entre nobreza e Igreja de um lado e do outro as frações da burguesia liberal, comerciantes e operários.

Mas a fórmula política que funcionou no século XVIII, que resultava na composição de um bloco contra-hegemônico liderado pela burguesia e apoiado no

proletariado, não teve o mesmo sucesso. Na medida em que o proletariado e o socialismo avançam, a burguesia se aproxima da Igreja, redesenhando a composição e os blocos das classes em luta, e o resultado desse processo foi a invasão do clero nas atribuições estatais, e no terreno pedagógico uma submissão mais completa da escola aos interesses da Igreja. Assim, a burguesia, de inimiga da igreja, metamorfoseia-se em “parceira”, aliada na santa aliança, pois a burguesia agora reacionária passa a ver na Igreja um instrumento em potencial para implantar nas massas operárias à sagrada submissão sem protestos, garantindo assim os interesses do grande capital e a reprodução das relações de produção do capital (PONCE, 2001).

A escola laica, que surgiu desses conflitos, estava longe de ser revolucionária, não combatia a Igreja nem afirmava que a educação comandada por sacerdotes não era libertadora como pensaram os revolucionários iluministas do século XVIII. O laicismo do século XIX pretendia apenas evitar grandes conflitos de classe em instituições de ensino que eram frequentadas por burgueses de vários credos. A escola primária e seus conteúdos estavam orientados a afastar os filhos dos trabalhadores que a frequentavam do movimento operário e de suas propostas, já que a mesma tinha a função de implantar nos estudantes a cultura burguesa e seu sentimento de superioridade, indiferença e vergonha dos seus pais e da sua origem modesta (PONCE, 2001). Vale a pena destacar que o número de filhos de operários que frequentavam a escola era pequeno, já que grande parte estava fadada a disponibilizar sua força de trabalho através do trabalho infantil para ajudar a manter viva a sua família. Como resposta a esta grande evasão e a deficiência de disseminação da mínima educação necessária para os próprios ideais da burguesia, as autoridades pedagógicas do Estado jogam a culpa na falta de efetividade dos programas educacionais e na falta de rigidez dos horários (PONCE, 2001).

Ao longo da segunda metade do século XIX e do início do XX, várias vertentes pedagógicas conservadoras ou revolucionárias reafirmam a importância da educação, na sua capacidade de transmitir ideias e todo caldo cultural produzido pela humanidade para que, a partir desse processo, contribuísse para modificar/manter a reprodução da totalidade social fundada pelo trabalho - categoria fundante do ser social - e seu metabolismo. Mas, o processo histórico demonstra

que a função da educação em seu sentido mais estrito vai refletir as aspirações e interesses das classes dominante em luta de classes dialeticamente com as classes subalternas.

A construção, no século XX, da nova educação proposta pelo Estado burguês visa em última instância garantir o monopólio privado da riqueza e da cultura. Reservam-se, as massas do proletariado as escolas que funcionam não como centros de conhecimento, mas como centros “preparativos para o mercado de trabalho”. As exigências pedagógicas refletem e refratam a luta das classes fundamentais da sociedade atual, burguesia e proletariado, o que se torna evidente quando observamos as semelhanças nas regras escolares e fabris nas escolas de todos os níveis de ensino destinadas às massas laboriosas.

### **2.3 A educação e o processo de formação do ser social: reflexões e desafios**

Mantendo a referência no materialismo histórico-dialético em diálogo com autores como Lukács, Mészáros, Saviani, Tonet, Duarte, Leher, entre outros, que desenvolveram ou desenvolvem pesquisas e trabalhos no campo da educação, das ciências sociais numa perspectiva crítica ao capital, apontamos a construção de uma concepção de educação para além do capital, como um dos maiores desafios humanistas na atualidade e fundamental para discutirmos e analisarmos o papel do ensino profissional e os sentidos por ele mobilizados.

Todos esses autores partem da base teórica metodológica apontada nos pontos anteriores de crítica da sociedade capitalista e da influência neoliberal na educação. Porém, vão chegar à conclusão de que para entender as tarefas da educação na conjuntura atual, necessita-se de uma análise rigorosa da realidade objetiva da sociedade do capital. Partimos do entendimento de que o indivíduo, ou seja, o sujeito é construído socialmente através do trabalho, com o desenvolvimento de sua capacidade teleológica, a partir de condições determinadas pela realidade objetiva. A educação, na nossa perspectiva, é entendida como importante esfera da transmissão da produtividade cultural das gerações passadas para as futuras, no sentido da apropriação do conhecimento, processo fundamental da constituição do indivíduo enquanto participante de um gênero comum, o gênero humano.

É preciso observar o papel positivo do capital no desenvolvimento histórico

social (ao desatar as forças produtivas das amarras feudais), que possibilitou as condições objetivas para o desenvolvimento de uma individualidade “livre e universal”, reconhecendo também que esse desenvolvimento esbarra no limite histórico do capital que impõe ao sujeito a condição de, no máximo, desenvolver sua individualidade alienada pela divisão social do trabalho, impossibilitando o desenvolvimento da universalidade plena.

A questão do trabalho como teleologia primária e a educação como dimensão criada pelo trabalho, mas fundamental como instrumento de apropriação/reprodução da cultura humana desenvolvida, é essencial ao desenvolvimento/reprodução do indivíduo em gênero humano, sendo impossível pensar uma sem a outra. O resgate de uma concepção de educação que vá além do capital<sup>8</sup> nos dias atuais é a grande contribuição e tarefa histórica das ciências humanas e da Análise do Discurso em conjunto com os indivíduos que lutam pela emancipação da humanidade e combatem o avanço da barbárie do desemprego, da violência, das epidemias, das catástrofes ambientais orquestrada pelo capital.

Entretanto, o caminho a trilhar nos remete à construção de uma ciência social histórica que recoloca, com o rigor científico que o materialismo histórico-dialético nos proporciona, a comprovação histórica da impossibilidade de reformar a sociedade regida pelas regras do capital, como assinala Mészáros (2005, p. 26-27):

A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste – no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem *irreformáveis*. [...] o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente *incorrigível*.

A concepção de ciências sociais, à qual nos filiamos, deve dialogar com a totalidade da produção da existência humana, no sentido que permita compreender o momento da economia, como momento fundante da objetividade social e determinante dialeticamente de uma dada subjetividade histórica. Essa perspectiva compreende a relação das condições objetivas da existência humana com sua subjetividade, propondo uma transformação radical da realidade.

---

<sup>8</sup> Para uma abordagem mais ampla deste conceito, ver a obra: MÉSZÁROS I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

Isso implica a destruição da atual lógica societal,<sup>9</sup> e a construção da emancipação humana com base no trabalho associado e organizada sem impressionismo de ordem subjetivista nem tampouco determinismos objetivistas, desvelando a verdadeira natureza do capital e sua relação com a prática educacional, como afirma Mészáros (2005, p. 27):

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente.

Isso é imperativo na conjuntura atual da história no sentido ontológico<sup>10</sup> da construção do gênero humano e da sua individualidade emancipada, reaparelhando a mesma, com método científico desenvolvido pelo materialismo histórico-dialético, caracterizado pelo rigor científico que lhe é necessário.

Essa tarefa, no contexto da atual divisão social do trabalho imposta pelo capital, objetivamente, torna-se uma batalha extremamente importante, e de homérica dificuldade na construção da subjetividade humana emancipada, como nos demonstra Tonet (2005, p. 230),

Considerando, pois, a enormidade e a complexidade dos problemas que a humanidade enfrenta hoje; as extensas e profundas transformações que o mundo está sofrendo; a confusão teórica e ideológica domina o mundo atual; o desnorreamento teórico e prático das forças que se reclamam da perspectiva do trabalho, não se vê como negar a imensa importância de uma elaboração teórica que procure fundamentar com toda solidez a natureza, a possibilidade e a necessidade de uma forma de sociabilidade para além do capital. A trajetória de muitos intelectuais, entre os quais não poucos educadores, cuja fragilidade teórico-ideológica os levou, com a derrocada do chamado “socialismo real” e do correspondente marxismo de corte positivista ou idealista, ou a abandonar o projeto de uma superação radical do capitalismo ou a pensar a transformação social sob formas cada vez mais próximas do liberalismo, é ilustrativa da necessidade de uma formação sólida que permita fazer frente aos imensos desafios postos hoje para a humanidade.

Por isso, a necessidade urgente da construção de uma concepção de educação crítica deve saber localizar precisamente os limites da própria educação

---

<sup>9</sup> Para uma abordagem mais ampla deste conceito, ver a excelente obra: MÉSZÁROS I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

<sup>10</sup> Para uma abordagem mais ampla deste conceito, ver: LUKÁCS, I. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do Homem. **Revista temas de ciências humanas**, São Paulo, 1978.

na produção da existência humana, capaz de superar essa onda pós-moderna<sup>11</sup> de ciência fragmentada, carregada de um falso academicismo que resgata a “imparcialidade” da Filosofia a favor da ciência, e coloca a educação como redentora dos problemas gerados pela lógica do capital. É ainda Tonet (2005, p. 223) que nos fornece contribuições para o entendimento dessas questões.

[...] Como já destacamos, a alienação caracteriza-se pelo fato de forças sociais se tornarem estranhas e hostis ao homem, dificultando a sua construção como um ser autenticamente humano. Desse caráter alienante também participa a atividade educativa, pois ela contribui poderosamente para que a apropriação do patrimônio social, pelos indivíduos, se faça sem pôr em risco os interesses das classes dominantes. O que resulta, necessariamente, em obstáculos e em deformações no processo de autoconstrução dos indivíduos como indivíduos autenticamente humanos. Tudo isso pode ser encontrado tanto nos aspectos mais amplos como nos mais detalhados do processo educacional.

O método do materialismo histórico-dialético nos permite resgatar o lugar ontológico do trabalho, enquanto categoria fundante do ser social e sujeito, na construção do processo histórico social, criando as possibilidades de combater a “centralidade do indivíduo”, proposta pela pós-modernidade, configurando-se como expressão teórica da barbárie<sup>12</sup> individualista neoliberal, como nos demonstra Duarte, (2004, p. 21-22),

A ruptura pós-moderna é um blefe, pois o que pós-modernismo faz é levar às últimas consequências as tendências irracionalistas que já se vinham fazendo presentes no pensamento burguês desde o século XIX e que se acentuaram imensamente no século XX. Essas tendências irracionalistas na filosofia, nas ciências humanas em geral e também nas artes são a expressão ideológica do caráter cada vez mais irracional e fetichista da lógica objetiva da sociedade capitalista. Em outras palavras, o pós-modernismo é a expressão teórica da barbárie produzida em escala crescente pelo capitalismo imperialismo [...]

Porém, na atual conjuntura de adversidades objetivas e subjetivas para aqueles professores que trabalham com as ciências sociais, não é uma tarefa fácil resgatar o caráter radical e emancipador do pensamento humano de crítica

---

<sup>11</sup> Utilizarei este conceito afinado com a formulação teórica desenvolvida por Newton Duarte. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da mercadoria**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

<sup>12</sup> Para uma abordagem mais ampla deste conceito, ver a excelente obra: MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2003.

ontológica ao capital e sua lógica, segundo a qual tudo vira mercadoria, porém, não é impossível.

Torna-se difícil pela conjuntura aberta com a queda do Leste europeu e da URSS, que causou um enorme abalo sísmico na consciência dos lutadores humanistas de todas as vertentes, reforçado pela influência do “ecletismo teórico” dominante, característico das ideologias hegemônicas da pós-modernidade, em todas as esferas das subjetividades humanas, inclusive na educação no sentido formal e informal, como podemos observar na atuação das organizações políticas do sujeito histórico ontológico, a classe operária<sup>13</sup>.

Contra-pondo-se à proposta do materialismo histórico-dialético, desde suas origens - que foi e é construir uma subjetividade revolucionária, necessária à construção das condições objetivas da efetividade do verdadeiro indivíduo livre e emancipado - muitas vertentes da tradição humanista radical marxista, foram cooptadas pelo vendaval oportunista do irracionalismo neoliberal da centralidade do mercado, abandonando as categorias fundamentais do método marxista, contribuindo assim para engrossar, ainda mais, a camada de deformações do pensamento de Marx, retirando-lhe seu rigor científico e sua radicalidade.

A pós-modernidade, caracterizada por uma avalanche de vertentes ideológicas, que após a queda do “socialismo real” no final dos anos de 1980, mergulharam a razão humana no ceticismo individualista radical, contribuiu para desfigurar o humanismo radical e ainda o levar para o terreno de elaborações que desembocam nas mais absurdas estratégias teóricas e práticas de acomodação social à ordem do capital.

Essas vertentes filosóficas, que outrora flertaram com o materialismo histórico-dialético, ainda tentam criar uma espécie de escolástica com o pensamento de Marx, conferindo-lhe um caráter puramente acadêmico, contrariando a atuação do próprio Marx, que se destacou por ter travado um intenso combate proletário ao longo de sua vida.

A importância da contribuição do marxismo para o estudo da educação e, em especial, no seu sentido mais estrito e especializado/objetivado das políticas de ensino profissional, na conjuntura atual, se dá, com o resgate do caráter humanista

---

<sup>13</sup> Uma vasta e qualificada literatura demonstra o papel nocivo, para a luta histórico-ontológica da emancipação humana, do sindicalismo cidadão desenvolvido pela CUT e na esfera estudantil pela UNE.

radical do pensamento de Marx, contribuindo para recolocar o papel da educação como complexo social criado pelo/para o trabalho. Porém, ressaltando a natureza essencial da atividade educacional, no seu sentido mais amplo com a finalidade de apropriação<sup>14</sup>. Ou seja, de levar a cada ser humano toda obra cultural antecedente produzida que nos torna parte integrante do gênero humano, como nos demonstra Tonet, (2005, p. 236),

Quer dizer, a atividade educativa é tanto mais emancipadora quanto mais e melhor exercer seu papel específico. Como vimos, este consiste em possibilitar, ao indivíduo, a apropriação daquelas objetivações que constituem o patrimônio comum da humanidade. O que supõe, obviamente, a luta pelas condições que permitam atingir o mais plenamente possível este objetivo. Dessa forma, o indivíduo se constituirá como um ser pertencente ao gênero humano e contribuirá para a reprodução deste. Neste momento histórico, porém, em direção à forma mais plenamente humana possível para o ser social. Vale lembrar, porém, que o exercício deste papel específico poderá ser tanto melhor quanto mais articulado estiver com o conjunto das atividades de caráter emancipatório.

Newton Duarte nos fala do fetichismo educacional<sup>15</sup>, pertencente à visão pós-moderna, que coloca a educação como redentora da humanidade na busca pela cidadania. Diz o referido autor (DUARTE, 2001, p. 183-184),

A educação tem sido apontada, na retórica dos governantes e das classes dominantes, como a grande responsável pela superação do que eles chamam de crise de valores pela qual estaria passando nossa sociedade. [...] Esses defensores do capitalismo não admitem que esteja em profunda crise e tratam a chamada crise de valores como se ela nada tivesse a ver com a lógica intrínseca à sociedade capitalista. Aliás, esses senhores e senhoras evitam até mesmo utilizar o termo capitalismo, preferindo empregar outras denominações como democracia, sociedade democrática etc. Mas como está cada vez mais difícil convencer a todos que vai tudo bem, como é preciso admitir que algo cheira mal, fala-se em crise de valores e os educadores são conclamados a preocuparem-se com a formação do cidadão do futuro e com a formação de profissionais aptos a disputarem um lugar ao sol no competitivo mercado de trabalho. A contradição da retórica dominante na sociedade atual é sintetizada nessa fórmula que procura unir formação do trabalhador apto a lutar com unhas e dentes por um trabalho e formação do cidadão solitário, que participa de forma construtiva (o que nesse contexto significa ausência de questionamentos críticos) e que se une à sua comunidade para resolver os problemas sociais (inclusive o da educação) através da filantropia.

---

<sup>14</sup> Para uma abordagem mais ampla deste conceito, ver o artigo de BERTOLDO, E. **Educação**: um processo sócio-histórico de objetivação/apropriação. *Educação*. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação da UFAL. Maceió, ano 13, n. 22, jun. 2005, p. 73-90.

<sup>15</sup> Para uma abordagem mais ampla deste conceito, ver o artigo de Duarte, N, A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da mercadoria**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

É bem verdade que o indivíduo não nasce com as aptidões humanas desenvolvidas. A educação é colocada como uma necessidade fundamental para o processo de autoconstrução humana. As aptidões humanas desenvolvidas a partir do trabalho, essencialmente social, que são transmitidas através da educação das gerações mais velhas às mais novas, concretizando a tarefa fundamental da educação, como processo sócio-histórico de transmissão do conhecimento<sup>16</sup> acumulado para novas gerações.

Contudo, é importante ressaltar que o trabalho, enquanto categoria fundante do ser social não tem apenas o aspecto da objetivação das aptidões humanas, mas também tem o aspecto da apropriação<sup>17</sup>. Ou seja, como já foi dito, o homem ao nascer, não vem biologicamente preparado com as faculdades mentais necessárias para operacionalizar a técnica existente no mundo social.

As propriedades biológicas são apenas uma condição para o desenvolvimento dessas funções, e à medida que o ser social se desenvolve, essa condição torna-se cada vez mais secundária. Pois, é no mundo do trabalho, com seus objetos e fenômenos, que está a fonte que fornece a natureza verdadeiramente humana do homem.

Como já dissemos anteriormente, é inegável o aspecto positivo da tarefa histórica que o capital cumpriu, já que a sociedade capitalista foi responsável pela centralização do progresso histórico, colocando-o a serviço do capital.

O que vai diferenciar a produção sob a égide do capital em relação a todos os modos de produção anteriores é seu caráter global e universalizante e seu direcionamento a uma constante transformação das forças produtivas.

As etapas de produção antecedentes ao capitalismo, conforme demonstrado nos pontos anteriores, com seus métodos de trabalho primitivos, nunca conseguiram desenvolver o trabalho para além da subsistência. “O sentido histórico do capital”, como afirma Rosdolsky (2001), consiste precisamente em criar o trabalho excedente, trabalho supérfluo do ponto de vista do mero valor de uso, da mera subsistência.

---

<sup>16</sup> Queremos deixar claro que não estamos nos referindo a transmissão mecânica de informações tal como prescreve a tendência pedagógica tradicional.

<sup>17</sup> Para uma abordagem mais ampla deste conceito, ver TONET, I. Educação e emancipação humana. IN: TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí: 2005.

No capitalismo, ocorre o desenvolvimento das forças produtivas sociais, e por outro lado desenvolvem-se as necessidades e capacidades de trabalho dos homens. Com isso, ficam postas as condições para o desenvolvimento da individualidade plena, livre e universal. Como nos demonstrou Duarte, (2004, p. 232 - 235)

[...] A partir de uma perspectiva ampla da história humana (a metanarrativa negada pelos pós-modernos), Marx considerava que o capitalismo, mesmo produzindo as mais intensas formas de alienação, desempenhava um papel histórico positivo ao criar condições materiais para que os seres humanos pudessem superar os limites puramente locais de sua existência e situar sua realização individual num universo mais amplo, o do desenvolvimento de todo o gênero humano. [...] O papel desempenhado historicamente pelo capitalismo como fase intermediária é, para Marx, o de desenvolver as forças produtivas e criar as condições materiais para a universalização do ser humano, para superação das formas localmente limitadas de vida humana. [...] o capitalismo faz isso por meio da universalização das relações de mercado, transformando o valor de troca em mediação universal e produzindo, dessa forma, um total esvaziamento das relações humanas, da vida humana e, por consequência, um total esvaziamento dos indivíduos.

Com o desenvolvimento da sociedade urbano industrial, as demandas colocadas para a formação dos sujeitos aumentaram decisivamente, e assim, determinaram implicações profundas no complexo da educação. Sem sombra de dúvidas, a mais importante delas foi o processo que possibilitou a variação da educação de um complexo universal - antes das classes sociais e da complexificação da divisão sociotécnica do trabalho - espontaneamente reproduzido, em **sentido amplo**, para o seu desenvolvimento em **sentido estrito**, o qual passa a existir por ocasião da divisão de classes e, logo, determinado pelos interesses das classes sociais. Contudo, vale ressaltar que o nascimento da educação em sentido estrito, não significou a abolição da educação na sua perspectiva original no sentido amplo.

Para compreendermos melhor as consequências dessa transformação, se faz interessante uma analogia entre a educação em sentido estrito com o complexo do direito, e a educação no seu sentido amplo com a linguagem. Guardadas as devidas especificidades de cada complexo, a comparação é possível no primeiro caso, em especial por sua natureza classista como consequência da complexificação do trabalho e da divisão de classes, e pelo fato do desenvolvimento da educação em sentido estrito, buscar atender interesses particulares das classes sociais dominantes, mesmo que passados para o conjunto da sociedade como “interesses

vitais e universais”. Logo, essa determinação, influenciada por interesses de classes, resulta na apresentação da educação em seu sentido estrito, como um complexo que tem autonomia absoluta e, conseqüentemente fetichizando sua função e articulando-a estrategicamente com a reprodução da hegemonia da classe social dominante. No segundo caso, a semelhança ocorre devido ao fato da existência do caráter universal de ambos os complexos em comparação, e ainda, pela espontaneidade do desenvolvimento de ambos. Todavia, vale destacar que a linguagem se articula com e na práxis social e com o trabalho e suas relações primárias, ou seja, nas relações entre os seres sociais e dos mesmos com a natureza, enquanto que a educação no seu sentido amplo só aparece na relação dos sujeitos entre si, na práxis social.

Cabe aqui lembrar que a educação, no seu sentido estrito, mantém seu caráter de práxis social e teleologia secundária, e, nunca é demais ressaltar, conserva sua relação de dependência ontológica e autonomia relativa em relação ao trabalho. Logo, como já afirmado anteriormente, com base nas reflexões de Lukács e sua Ontologia do ser social, a diferença essencial entre a educação em sentido amplo e a educação em sentido estrito consiste no caráter universal da primeira e na dependência/determinação da divisão de classes da segunda.

Assim sendo, em decorrência da dependência ontológica, o complexo da educação, mesmo em seu sentido estrito, tem a tendência a buscar responder às necessidades nascidas no processo da reprodução social e, como já afirmado anteriormente, toda formação social, em especial a do capital, exige dos seus participantes uma massa de “conhecimentos, habilidades, comportamentos, conteúdos, métodos, duração, organizados na educação em sentido estrito, como conseqüências das necessidades sociais que surgem na reprodução social” (LUKÁCS, 2013, p. 131).

No entanto, como nos alerta Lukács, não é possível esquematizar um limite entre a educação em seu sentido estrito e em seu sentido amplo, pois são complexos que, numa relação simbiótica, se interpenetram e se influenciam. Logo, nessa perspectiva a qual nos filiamos, a educação em seu sentido estrito, ao relacionar-se com a educação em sentido amplo, principalmente com a execução global das políticas educacionais do Estado, estende a ela os interesses das classes

dominantes que influencia sua prática.

Prontamente, podemos afirmar que a educação, com a sua função de teleologia secundária, tem em vista influenciar os sujeitos a concretizarem determinadas posições teleológicas, manifestadas nos costumes, atitudes, comportamentos almejados em cada formação social. Deste modo, a educação, na sua dinâmica de mediação entre o gênero humano e o indivíduo, concebe uma configuração de determinação/possibilidades das decisões individuais às necessidades e aos valores da formação social em que o mesmo está inserido na dinâmica da reprodução social, como assevera Lukács,

Assim sendo, a problemática da educação remete ao problema sobre o qual está fundada: sua essência consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado. O fato de essa intenção se realizar – parcialmente – de modo ininterrupto ajuda a manter a continuidade na mudança da reprodução do ser social; que ela, a longo prazo, fracasse – parcialmente – de modo igualmente ininterrupto constitui o reflexo psíquico não só do fato de essa reprodução se efetuar de modo desigual, de ela produzir constantemente momentos novos e contraditórios para os quais a educação mais consciente possível de seus fins só consegue preparar insatisfatoriamente, mas também do fato de que, nesses momentos novos, ganha expressão – de modo desigual e contraditório – o desenvolvimento objetivo em que o ser social se eleva a um patamar superior em sua reprodução. (LUKÁCS, 2013, p. 131)

Por conseguinte, a essência da educação: influenciar os homens para que reajam no modo socialmente desejado, ao passo que se concretiza, dá a sua contribuição, dialeticamente, para o prosseguimento do ser social em sua reprodução. Deste modo, cumprindo essa importante tarefa de mediar a relação entre os sujeitos singulares e o gênero humano. Todavia, é importante assinalar que, com a complexificação do trabalho e o desenvolvimento desigual e combinado das formações sociais, inexoravelmente, tornam-se mais complexas as relações sociais, e assim, incentivam a ascensão das individualidades a patamares cada vez mais elevados.

Nesse desenvolvimento desigual e combinado da sociedade, por mais consciente que seja, nenhuma educação é capacitada para preparar o suficiente e de maneira universal os sujeitos. Até mesmo quando, no seu **sentido estrito ultraespecializado do ensino profissional**, realiza sua função essencial, isso não vai significar que a mesma possa determinar completa e absolutamente o

comportamento dos sujeitos.

O ser social, ao se apropriar das objetivações do gênero humano, de maneira dialética, em que vai concretizando seu processo de individuação, também se constitui como membro ativo do gênero humano, e desta forma contribui para sua reprodução. Logo, esse processo se constrói sobre a objetivação de posições teleológicas alicerçadas em variadas alternativas sociais. Sendo, na nossa perspectiva, o comportamento do ser social ativo, é nessas possibilidades de alternativas que se encontra, no mundo social, a liberdade. Lembrando, que, sempre como possibilidade. Pois, como nos orienta Lukács (2013, p. 474), a subjetividade não concebe simplesmente o *mundo circundante* e as suas mudanças se adaptando a ele, mas reagindo ativamente, cabendo-lhe adaptar-se espontaneamente ou contrapor-se aos fatos do mundo externo, elevando-se conscientemente, para além da sua individualidade.

Quando afirmamos que o sujeito dá respostas, ancorado num ponto de vista ontológico, buscamos dialogar com a perspectiva do materialismo histórico, a qual aponta que, “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado[...]”(MARX , 1978, p. 329). Aqui ocorre, com toda precisão possível, a relação dialética que administra a relação entre o sujeito e a totalidade social, e nessa compreensão, a educação é um complexo social fundamental para a realização desse processo, o que a torna indispensável em todas as formações sociais.

Todavia, a compreensão de que a educação seria “a grande responsável redentora por mudanças sociais”, ignora o fato de a mesma manter a relação de dependência ontológica com o trabalho, na sua constituição, e com a dimensão econômica na sua reprodução. Logo, sua realização, seja em sentido amplo ou estrito, não pode ficar sobre a totalidade social e ser levantada como um mecanismo de ajuste e correção das mazelas sociais. Contudo, possuindo autonomia relativa, não é de maneira retilínea automaticamente determinada pela sociedade. De tal modo, a arena específica da sua realização pode ser - nos limites da luta de classes - espaço tanto para a objetivação de posições conectadas na perspectiva da emancipação humana ou dedicadas a manter o *status quo* e as desigualdades

sociais e a exploração do homem pelo homem. Em ambos os casos, o material sobre o qual se desenvolvem tais posições é também o sujeito que também reage com alternativas, podendo produzir resultados bem diferentes daqueles intencionados pelas práticas educacionais.

Ao desvelar - ancorado numa perspectiva ontológica - os limites da educação no marco da sociedade capitalista, com exímia precisão, Tonet, afirma:

A crescente complexificação do ser social e a divisão da sociedade em classes deram origem à necessidade de um setor separado do conjunto da sociedade. Este se ocuparia da organização e da direção desse processo de apropriação do patrimônio comum por parte dos indivíduos de modo a não permitir que o controle escapasse das mãos das classes dominantes. Isso implica na realização de uma triagem, que já tem suas bases na organização da produção. É esta organização da produção – de formas diferentes em modos de produção diferentes – que determina quem tem acesso à educação, em que condições (materiais e espirituais), quais os conteúdos, métodos, etc. Assim se foi constituindo o campo particular da educação. Vale ressaltar, contudo, que até o advento do capitalismo o acesso a esta esfera – mesmo assim de modo bastante diferenciado – era restrito às classes dominantes. Isso se justifica porque as qualificações necessárias àqueles que dirigiriam a sociedade e deteriam o controle do acesso aos bens materiais e espirituais não seriam necessário àqueles cuja única tarefa era o trabalho. Para estes continuava sendo suficiente a educação no e para o trabalho. Foi apenas com advento do capitalismo, na medida em que a produção econômica, cuja mola-mestra e dinâmica é o capital, passou a ser direta e claramente o eixo de todo o processo social, que a educação passou a ocupar um lugar todo especial, porque passou a integrar cada vez mais profundamente o processo de produção. A partir de então, as classes trabalhadoras não poderiam receber apenas uma educação prática no e pelo trabalho. O próprio trabalho, agora cada vez mais complexo, exige conhecimentos e habilidades que têm de ser desenvolvidos e adquiridos fora de seu âmbito específico. Além disso, a transformação de todos indivíduos em cidadãos e a participação numa sociedade democrática exigem, por parte de todos, apropriação de um conjunto de elementos – idéias, conhecimentos, valores, comportamentos, habilidades, etc. – adequados para o exercício destas novas determinações. (TONET, 2005, p.220-221).

É nesses limites de adaptação aos interesses do capital, que se situam as presentes reformas educacionais<sup>18</sup>, em especial, as políticas de ensino profissional em que, apesar de seu apelo de “recolocação dos trabalhadores no mercado de trabalho”, o agente executor, ou seja, o Estado brasileiro e todas as suas características históricas autocráticas e elitistas, tem como objetivo garantir a adequação dos setores marginalizados pelo histórico de escravidão, acenando com a possibilidade, através das políticas de acesso ao emprego, de contribuir para a

---

<sup>18</sup> Para maiores esclarecimentos sobre a natureza das reformas educacionais na conjuntura atual ver: CAVALCANTE, M. do S. A. de O. **Ensino de qualidade e cidadania nos parâmetros curriculares nacionais**: simulacro de um discurso modernizador. Maceió: Edufal, 2007.

formação de uma “cidadania” comprometida com a ordem nacional e sua miséria estrutural.

A teoria do materialismo histórico-dialético tem seu momento crucial, na elaboração de uma educação comprometida com a emancipação humana, quando coloca na ordem do dia a disputa com as concepções de mundo pós-modernas, que, em última instância, não passam de teorias da classe dominante.

### 3 TEORIA DO DISCURSO: DISPOSITIVOS TEÓRICO-ANALÍTICOS DA AD

#### 3.1 Do signo ideológico

Como já foi dito anteriormente, analisando o discurso do Estado brasileiro e a produção de sentidos, no tocante as suas políticas para o ensino profissional, verificamos que ocorre um processo de ressignificação (retomada do discurso) da “educação profissionalizante” nos diferentes momentos da história da educação brasileira. Esse signo é ressignificado, tendo em vista os interesses políticos conjunturais e as necessidades das forças produtivas nacionais e internacionais.

Ao problematizar essa questão é imprescindível demarcarmos o lugar teórico em que nos ancoramos, pois, como afirma Magalhães et. al. (2016, p. 43), “o método de uma pesquisa não surge a partir do sujeito que conhece, como se fosse uma escolha do investigador; sua determinação é dada pela vinculação ao campo teórico metodológico ao qual se filia”. Assim, iniciamos delimitando o conceito de signo no qual estamos nos ancorando, para caracterização do problema em tela, recorrendo aos estudos da linguagem e do discurso de vertente marxista. Para tanto, apoiamos nos estudos da linguagem desenvolvidos por Bakhtin (1981), (nas décadas de 1920-1930) e nos estudos do discurso desenvolvidos por Michel Pêcheux na década de 1960, na França. Segundo Zandwais<sup>19</sup> (2014, p. 51),

As bases de fundação dos estudos da linguagem de vertente marxista, para além de Karl Marx (1986), preconizam a linguagem como: a) o espaço onde as práticas sociais adquirem valores simbólicos, sendo a linguagem configurada pela condição de ter-se inaugurado a partir da necessidade de interação laboral para fins de produção; b) a consciência prática real que permite aos homens simbolizar as experiências vividas, transformando suas relações com os objetos e transformando-se, ao mesmo tempo.

Ainda segundo a referida autora (2014), esses fundamentos “mais importantes sobre as condições materiais do funcionamento da linguagem, [...] de suas relações com os domínios histórico e dialético, remontam ao contexto soviético, mais precisamente, ao início do século XX”. É, pois na conjuntura soviética de 1920-1930, que, segundo Zandwais (2014, p. 52) a partir de pressupostos do materialismo

---

<sup>19</sup>ZANDWAIS, A. Contribuições de teorias de vertente marxista para os estudos da linguagem. In: Conexão Letras: **Revista do programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 9, n. 12, p. 51-74, 2014.

histórico, Bakhtin (1981), na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, investigam “como a linguagem está a serviço de interesses contraditórios e de que modo as relações entre língua e ideologia se interpenetram, tornando possível explicar como a palavra se constitui no ‘ator principal’ da arena social onde se trava a luta de classe”. É a partir dessa constatação que os autores russos desenvolvem a Teoria do signo ideológico. Diz ele (1982, p. 31).

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas ao contrário destes, ele também reflete e refrata outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia.

Também, segundo o referido autor (1982, p.32), “um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico”. Dando continuidade a essa reflexão, afirmam em seguida (1982, p.36), [...] “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função”.

Bakhtin (1981) desenvolve sua principal obra, *Marxismo e Filosofia da linguagem*, estabelecendo uma crítica às simplificações do “marxismo oficial”, doravante stalinismo e das estruturações do positivismo. Diferente de Saussure os russos veem na linguagem e na fala, fenômenos sociais fundamentais para o estudo da sociedade e das relações sociais construídas entre a infraestrutura e as superestruturas.

Aqui, consideramos fértil uma interlocução com Lukács (2013, p.182), para quem o conceito de linguagem é observado como:

[...] uma formação dinâmica que nasceu espontaneamente, cuja reprodução todos os homens efetuam em sua práxis cotidiana, em grande medida de modo involuntário e inconsciente, e que está presente em todas as atividades humanas, tanto interiores como exteriores, enquanto meio de comunicação inevitável; do outro lado, uma área especial das atividades humanas, que pode existir, funcionar, reproduzir-se somente quando a divisão social do trabalho delega essa tarefa a um grupo humano especializado nisso, cujo pensar e agir voltado para essa especialização provê o trabalho necessário nesse caso de certa consciência.

A língua, segundo essa perspectiva é opaca, e não homogênea, pois está em constante evolução dialeticamente dentro da corrente da comunicação verbal, não se desenvolvendo na mente dos indivíduos. Logo, os indivíduos não herdam ou recebem a língua, e muito menos a têm depositada em suas mentes; ao contrário, os sujeitos organizados socialmente vão ter, através da língua, a estruturação da consciência. Dessa forma, a verdadeira substância da língua é o fenômeno social da interação verbal realizado através das relações sociais e dos enunciados.

Bakhtin/Volóchinov deslocaram o estudo do signo para além do terreno meramente linguístico para o terreno social, logo ideológico, tirando assim o signo do campo da abstração conceitual. Desse modo, para os autores russos, todo signo é ideológico, pois reflete e refrata a realidade. Todavia, devemos asseverar que Bakhtin/Volóchinov não observavam o signo ideológico apenas como uma sombra da realidade, e sim, como uma parte da realidade concreta que se constitui como o alimento da consciência individual, nos limites e possibilidades das leis socioeconômicas.

Nessa perspectiva, Bakhtin (1981) enxergava o mundo em movimento e em constante transformação, não se submetendo a formas imutáveis. É por isso que ele se distanciam da concepção fundadora da linguística de que a língua seria uma engrenagem arbitrária de signos e de regras. Nessa perspectiva teórica, o signo tem uma relação direta com o contexto histórico e ideológico. Assevera Bakhtin (1981, p. 33):

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como uma coisa qualquer, nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior [...].

Assim, um signo não tem um sentido único, e sim quantos forem possíveis, a partir da realidade objetiva em que os indivíduos reais o use enquanto sujeitos sociais, historicamente localizados no modo de produção.

Em Bakhtin (1981), o signo ideológico, tem na palavra, localizada num determinado contexto histórico real o seu principal elemento. A importância da palavra deriva da sua composição e flexibilidade, fato que a torna o mais sensível

instrumento de captação das mudanças sociais. Contudo, o referido autor russo assevera que qualquer objeto pode vir a se converter em signo ideológico, desde que venha a possuir **valorização social** e tenha relação com as relações sociais de produção da existência social e, com isso, tenha a atenção do **corpo social**, adquirindo assim um **valor social**.

Em todo signo ideológico ocorre o confronto de **índices de valor** contraditórios, reflexo da sociedade de classes e suas dimensões. Dessa forma, Bakhtin (1981, p.47) afirma que “na realidade, **todo signo ideológico vivo tem, como Jano, duas faces. Toda crítica viva torna-se elogio, toda verdade viva não pode deixar de parecer para alguns a maior das mentiras**” (grifo nosso). Desse modo, a construção do signo “ensino profissional”, materializado como signo ideológico, em cada contexto da história da educação brasileira, será um reflexo e um fragmento da realidade material, ou seja, do desenvolvimento das forças produtivas e do embate das classes sociais.

Com base nessa perspectiva conceitual de signo, temos então a premissa de que, ao falarmos, estamos, dialética e dialogicamente modificando, acrescentando, excluindo, torcendo e distorcendo os sentidos, numa determinada formação social. Desse modo, conforme Bakhtin (1981, p.46),

O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata. O que é que determina esta refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: a luta de classes. [...] Consequentemente, *em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios*. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. Esta plurivalência social do signo ideológico é um traço, da maior importância. Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir.

Portanto, os interesses das classes sociais, na processualidade da história refletem, refratam, ressignificam os sentidos dos signos dialogicamente.

É com base nesses pressupostos que analisaremos os diferentes momentos do signo “ensino profissional” presente no discurso das políticas de formação profissional no Brasil e sua relação com o desenvolvimento das forças produtivas na economia brasileira e os interesses das classes sociais em luta - refletindo, refratando, ressignificando os sentidos do ensino técnico - o que invariavelmente nos remete à questão dos índices de valor.

Partindo dessa concepção de signo, é que iremos desvelar nas frinchas do discurso as tensões dos sentidos produzidos e os interesses das classes sociais com o ensino profissional implementado pelo Estado brasileiro, nas diversas conjunturas ao longo da história, nas quais procuraremos, nas fissuras do discurso estatal, as tensões produzidas no signo ensino profissional. Consideramos essa tarefa de suma importância, uma vez que a classe dominante, através dos aparelhos ideológicos<sup>20</sup>, tentar envolver o signo “ensino profissional” com uma aparente transparência homogênea de intocável imparcialidade nos sentidos, de bem comum, de interesse supostamente universal do progresso econômico e de acesso ao emprego, que estaria acima dos interesses das classes sociais. Entretanto, como já nos preveniu Bakhtin (1981, p.46),

[...] aquilo mesmo que torna o signo ideológico vivo e dinâmico faz dele um instrumento de refração e de deformação do ser. **A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente.** (Grifo nosso).

Dessa forma, o desvelamento das tensões sógnicas nos levará à constatação da aparente universalidade dos discursos a respeito do “ensino profissional”, produzidos em cada momento histórico específico, conduzindo-nos ao terreno do movimento discursivo determinado pelas tensões das lutas sociais.

Observando esse movimento discursivo, e as tensões produzidas no signo ensino profissional, consideramos pertinente a posição de Cavalcante (2012, p.217), acerca do discurso e sua relação com a memória discursiva

[...] o discurso é um modo de se pôr formas específicas de ideologia, que expressam diferentes interesses de classes sociais, como por exemplo, a Política, a Religião, o Direito, a Educação. Não nasce da vontade repentina de um sujeito, mas de um trabalho sobre outros discursos com os quais o sujeito se identifica – repetindo, reafirmando – ou desidentifica – negando, resignificando. Assim, todo discurso dialoga com outros que o precederam, incorpora elementos produzidos em outros discursos, em outras épocas, que constituem uma *memória discursiva*. Na perspectiva da AD, a memória discursiva compreende um conjunto de formulações produzidas em outras

---

<sup>20</sup> Na tradição teórica a qual nos filiamos, e que será desenvolvida na seção 3 desse trabalho, concebe o Estado como um complexo aparelho coercitivo, que com seus aparelhos repressivos e ideológicos permite às classes dominantes assegurar a sua dominação e ou hegemonia ou as duas combinadas sobre as classes subalternas para assim explorar sua força de trabalho. Quando utilizamos o conceito de aparelho estatal estamos nos fundamentando na discussão de Antônio Gramsci, como referido acima, e na obra de ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: GRAAL, 1976.

épocas que constituem uma memória do saber discursivo. Essas formulações são retomadas em novos discursos, produzindo diferentes efeitos (de ratificação, de redefinição, de ruptura, de negação) do “já dito”.

Para prosseguirmos, vale observar que Bakhtin (1981) nos alertou para o aspecto dialógico da capacidade de refratar do signo, pois as classes dominantes, na história das sociedades de classes, tentam, a partir desta característica, impor aos signos, e através deles, uma homogeneidade e uma aparente unidade de sentido. Tentando, dessa forma, apagar as contradições da produção e reprodução ocorridas na tessitura da existência social, engendrando os interesses dominantes como sendo universais, capturando as classes subalternas, pela força e pelo consenso discursivo, para os projetos das classes hegemônicas. Dessa forma, utilizam a linguagem como um poderoso instrumento de consenso em torno dos interesses hegemônicos. Bakhtin (1981) também asseverou por ter sido contemporâneo da Revolução soviética de 1917, que a capacidade de refletir do signo ideológico o transforma também na arena da luta de classes, na disputa dos sentidos, e assim possibilita ser a língua e a linguagem, poderosos instrumentos de conservação e mudança social.

Analisar a produção de sentidos do signo “ensino profissional” e o funcionamento do discurso sobre o ensino técnico profissional que vem do Estado e do bloco<sup>21</sup> social no poder implica analisar o funcionamento de um discurso multifacetado, pois o Estado, no processo de entificação do capitalismo brasileiro e de sua contemporânea sociedade urbana industrial, apropriou-se do discurso do movimento dos trabalhadores em várias dimensões, inclusive na questão da política pública de formação educacional da classe trabalhadora, ocorrendo assim um processo de deslocamento de formações discursivas.

Isso ocorre quando alguns setores ligados aos movimentos sociais dos trabalhadores, embalados nas ilusões da democracia como valor universal, vão ampliando sua participação na gestão das políticas públicas construídas pelo Estado, ao longo do Período Republicano brasileiro, em especial a sua fase atual, e

---

<sup>21</sup> Conceito utilizado por Gramsci para designar a composição de classes e suas frações no processo de construção da hegemonia, assim como, servindo também para designar as contradições que possa apresentar dentro do próprio bloco de classes dominantes no processo histórico de construção da hegemonia na sociedade, ou seja, ultrapassando todos os particularismos e corporativismos e convertendo seus interesses de classe em interesse universal. Na oposição encontra-se o bloco revolucionário que seria a unidade dialética entre as classes dominadas e suas frações na construção de uma nova hegemonia, de um novo interesse geral.

o (re)significam ou quando ocorre o movimento inverso, ou seja, quando o Estado se apropria do discurso dos movimentos sociais e o (re)significa.

### **3.2 Análise do discurso**

A nossa opção pela Análise do Discurso tem como objetivo desvelar os sentidos dos discursos produzidos pelo Estado a respeito do Ensino Profissional, mostrando os mais variados sentidos a partir dos lugares em que são produzidos.

A Análise do Discurso (AD) situa-se como área do conhecimento que tem por objetivo estudar o discurso. A A.D. à qual nos filiamos tem como entendimento que o discurso é práxis social; dito de outra forma, o discurso tem como função a mediação das relações sociais entre os seres humanos, e sua marca fundamental é a relação entre o dizer e suas condições de produção.

Desde suas origens, a AD constitui uma perspectiva crítica ao quadro teórico dominante nas teorias linguísticas, em que predominava o Estruturalismo saussuriano e o Gerativismo chomskiano. A proposta dos fundadores da AD, com destaque para Michel Pêcheux, não era apenas criar um instrumento de análise de discurso político, apesar de os primeiros estudos se darem no campo político, mas sim desenvolver uma teoria científica marxista do discurso que fosse capaz de relacionar língua e discurso, em que nem o discurso fosse visto como uma liberdade em ato, ou seja, sem elementos condicionadores de caráter linguístico ou determinações históricas, nem a língua fosse apresentada como instrumento fechado em si mesma, perfeita e sem falhas, sem lacunas ou desvios.

O desenvolvimento da AD, no campo do marxismo, resultou na construção de um conceito de discurso diferenciado do que prevalecia nas correntes dominantes da linguística. Dentro desse campo marxista, o conceito de discurso no qual nos ancoramos é aquele que concebe antes de tudo o discurso como práxis social, e como tal ocorre em um determinado momento histórico, estando sintonizado com as necessidades de produção e reprodução do ser social. Nesse sentido, todo discurso surge em um determinado momento histórico, estando sintonizado com as necessidades de produção e reprodução do ser social dessa conjuntura.

Dessa forma, entendendo o Estado e a sociedade civil como espaços de disputa e exercício da hegemonia, examinaremos as engrenagens ideológicas,

concepções teóricas, as estratégias e as ações do Estado e suas classes hegemônica e contra hegemônica a respeito das políticas para o ensino profissional no Brasil e como os mesmos planejam e põem em prática projetos que visam o desenvolvimento do Ensino Profissional.

Para construir nossa análise, torna-se necessário a retomada de alguns conceitos da Análise do Discurso que nos permitirão um entendimento da trama social na qual se constroem os discursos de “redenção dos deserdados da fortuna” e do “ensino técnico profissional como garantia de empregabilidade” e seus sentidos, que serão de imprescindível importância. Delimitada nossa concepção de signo, língua e discurso, por uma questão teórico metodológica, antes de prosseguirmos é importante indicarmos alguns conceitos constitutivos da AD com base nos referenciais teóricos aqui reivindicados, como: Condições de Produção do Discurso (CPD); Formação ideológica (FI); Formação discursiva (FD) e Memória discursiva que utilizaremos em nossa pesquisa. Isso tem fulcral importância na medida em que estes conceitos são demasiadamente utilizados nas ciências sociais e, muitas vezes, com sentidos totalmente diversos. Em consequência acaba-se perdendo de vista o conteúdo de tais conceitos.

### 3.2.1 Dispositivos teórico-analíticos da AD: Condições de produção do discurso, Formação Ideológica e Formação discursiva e a memória discursiva

Para desenvolver essa pesquisa, será de fundamental importância perceber, a partir do conceito de **Condições de Produção do Discurso**<sup>22</sup> (CPD) desenvolvido por Pêcheux (1988) e assinalado como as relações que compreendem os sujeitos, a situação ou conjuntura histórica e a memória. Os sujeitos são os produtores, no sentido estrito do enunciado do discurso, porém determinados sempre pelas relações de produção e pela sua relação com os sentidos produzidos na memória.

Nessa perspectiva, há que se considerar, segundo Florencio *et. al.* (2009, p. 65), “as condições de produção imediatas e amplas. A primeira, diz respeito às condições imediatas que engendram a sua formulação. O segundo, expressa as relações de produção, com sua carga sócio-histórico-ideológica”. Levando sempre

---

<sup>22</sup> Podemos assinalar que, de certo modo o conceito em tela foi aprimorado por Jean-Jacques Courtine em sua obra, prefaciada por Pêcheux, **Análise do Discurso Político**. O discurso comunista endereçado aos cristãos.

em consideração o momento histórico que se está vivendo no momento de produção do discurso, tendo na memória a sustentação dos dizeres, ou seja, tudo que já se disse sobre o assunto abordado.

O fato de que existe um já-dito que sustenta a possibilidade de dizer é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso e sua relação com os sujeitos, com a ideologia e com as condições históricas do momento da produção do discurso, pois os dizeres, na perspectiva da AD, não possuem sentido único como se fossem mensagens transparentes; afinal os sujeitos que enunciam realizam escolhas em determinadas conjunturas históricas que produzem efeitos de sentidos.

Cavalcante (2007, p. 38), a partir de Orlandi (1999) destaca fatores que constituem as condições de produção do discurso.

Um deles é o que se denomina '**relações de sentido**'. Segundo essa noção, os sentidos resultam sempre de relações: 'um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros.[...] não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso.' [...]. Outro fator é o denominado '**antecipação**' – mecanismo utilizado pelo sujeito para colocar-se no lugar do seu interlocutor e avaliar os efeitos que suas palavras produzirão, orientando sua argumentação de um modo ou de outro, conforme identifique seu interlocutor como cúmplice ou adversário. Finalmente, o terceiro fator apresentado é o denominado '**relações de força**'. Segundo essa noção, podemos dizer que o lugar do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim se o sujeito 'fala do lugar do Professor, suas palavras significam diferente do que se falasse do lugar do aluno' [...]. (Grifo nosso).

Para completarmos essa discussão sobre a questão das condições de produção do discurso, ainda podemos dizer, que esses fatores referem-se às relações dos sujeitos com a infraestrutura e a superestrutura da sociedade em um determinado momento histórico, como assevera Cavalcante (2007, p. 38):

[...] as condições de produção do discurso compreendem, fundamentalmente, os sujeitos falantes em constante relação com a cultura, com a sociedade e com a economia de um determinado momento histórico. Nessa inter-relação os sujeitos assumem posições em relação a determinadas formações ideológicas e discursivas.

Assim, afirmamos que é através da ideologia que uma classe social pode exercer a hegemonia/direção sobre as outras, isto é, pode assegurar a adesão e o consentimento das grandes massas ao seu projeto societal. Logo, é na ideologia, entendida como função social, que se concretiza a expressão da organização e a regulação/mediação das relações histórico-materiais do ser social. A superestrutura

não existe a não ser em jogo e relação constante com a infraestrutura, e essa relação é estabelecida e intermediada pelos signos e por sua capacidade de estar presente necessariamente em todas as relações sociais. A neutralidade dos discursos e das ideias inexiste nessa perspectiva à qual somos filiados.

Deste modo, podemos então afirmar que as formações sociais, no caso da sociedade capitalista, produzem ideologias antagônicas no universo do capital e do trabalho. Porém, o processo de transformação dos indivíduos em sujeitos não vai ocorrer de maneira idêntica e homogênea para todos os indivíduos, senão através de formas específicas dentro da perspectiva específica da ideologia assumida, seja ela na perspectiva do capital (burguesa) ou do trabalho, essas formas específicas de ideologias são denominadas de Formações Ideológicas (FI).

A categoria Formação Ideológica (FI), é uma das categorias centrais para nosso trabalho, já que as Formações Ideológicas são a expressão da estrutura ideológica de uma determinada formação social que põem em jogo práticas associadas às relações de classe, ou seja, a luta de classes conforme certifica Pêcheux (1997, p. 146). E, portanto, também nas formações ideológicas, ocorrerá a construção da matriz do sentido comum a um conjunto de discursos que vão expressar as posições assumidas pelos sujeitos.

Sobre o conceito de ideologia, ao qual nos filiamos, podemos então reafirmar que as formações sociais, no caso da sociedade capitalista, produzem ideologias antagônicas no universo do capital e do trabalho, porém o processo de transformação dos indivíduos em sujeitos, não vai ocorrer de maneira idêntica e homogênea entre todos os indivíduos, mas através de formas específicas dentro da perspectiva específica da ideologia assumida, conforme nos explica Pêcheux (1997, p. 145):

[...] no estudo das condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção dizendo que essas condições contraditórias são constituídas, em um momento histórico dado, e para uma formação social dada, pelo conjunto complexo dos *Aparelhos Ideológicos de Estado* que essa formação social comporta. Digamos bem, conjunto *complexo*, isto é, com relações de contradição-desigualdade-subordinação entre seus “elementos” e não uma simples lista de elementos: na verdade, seria absurdo pensar que, numa conjuntura dada, todos os *aparelhos ideológicos de estado* contribuem de *maneira igual* para a reprodução das relações de produção e para sua transformação. De fato, suas propriedades “regionais” – sua especialização “evidente” na realidade, no conhecimento, na política, etc. – condicionam sua importância relativa (a desigualdade de suas relações) no interior do conjunto dos aparelhos ideológicos de estado, e isso

em função do estado da luta de classes na formação social considerada.

Dessa forma, avançando no conceito de Formação Ideológica e no seu funcionamento como lugar em que a materialidade concreta da ideologia se realiza Pêcheux (1997, p. 146) afirma que:

[...] a instância ideológica existe sob a forma de **formações ideológicas** (referidas aos aparelhos ideológicos de estado), que, ao mesmo tempo, possuem um caráter “regional” e comportam posições de classe: os “objetos” ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo que a “maneira de servir deles” – seu “sentido”, isto é, sua orientação, ou seja, os interesses de classe aos quais eles servem – o que se pode comentar dizendo que as ideologias práticas são práticas de classes (de luta de classes) na ideologia. Isso equivale a dizer que não há, na luta ideológica (bem como nas outras formas da luta de classes), “posições de classe” *que existam de modo abstrato e que sejam então aplicadas* aos diferentes “objetos” ideológicos regionais das situações concretas, na Escola, na Família, etc. É aí, na verdade, que o vínculo contraditório entre reprodução e transformação das relações de produção se liga ao nível ideológico, na *medida em que não são os “objetos” ideológicos regionais tomados um a um, mas sim o próprio desmembramento em regiões* (Deus, a Moral, a Lei, a Justiça, a Família, o Saber, etc.) e as relações de desigualdade-subordinação entre essas regiões que constituem a cena da *luta ideológica de classes*.

Logo, as Formações Ideológicas se desenvolvem nas vias de práticas sociais existentes no interior das classes em conflito, possibilitando o desvelar de discursos que revelam as posições em que os sujeitos se colocam, ou são colocados. Como nos demonstra Haroche (1971) (apud CAVALCANTE, 2007, p. 42):

As formações ideológicas são, pois, expressão da estrutura ideológica de uma formação social que põem em jogo práticas associadas às relações de classe. Trata-se de realidades contraditórias, na medida em que numa conjuntura dada, as relações antagônicas de classe possibilitam o confronto de posições políticas e ideológicas que não são atos individuais, mas que se organizam em formações, conservando entre elas as relações antagônicas de aliança e de dominação.

Assim, sendo a expressão da estrutura ideológica de uma determinada formação social, põem em jogo práticas associadas às relações de classe, ou seja, à luta de classes. Ocorre também nas formações ideológicas a construção da matriz de sentido comum a um conjunto de discursos que vão expressar as posições assumidas pelos indivíduos. Dito de outra forma, é o lugar com o qual os sujeitos se identificam e a partir do qual enunciam.

Qualquer discurso, em especial os que enfocam questões sociais, pode, conforme seus efeitos, transformar ou manipular as representações coletivas com a

finalidade de manter certas estruturas de poder; da mesma forma pode modificá-las, visando à superação dessas mesmas estruturas. Assim, adquirem identidade particular, aparecendo como formações que se definem pelos sentidos ideológicos que reiteram e que vão direcionar a sua função enunciativa. Logo, como diz Cavalcante (2007, p. 43),

Se aceitamos como função da ideologia o papel de seleção, hierarquização e orientação dos elementos culturais, podemos concluir que as formações ideológicas constituem, matrizes comuns a um conjunto de discursos que expressam posições assumidas pelos sujeitos em diferentes práticas sociais concretas. Necessariamente, cada formação ideológica, contém, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas.

Portanto, na Análise do Discurso, o que pode e deve ser dito pelos sujeitos é determinado pela relação entre **Formações Discursivas (FD)** diversas, que numa relação dialética inscrevem-se em uma Formação Ideológica (FI). Como conceitua Pêcheux (1997, p. 160): “Chamaremos, então, de formação discursiva aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta classe, determina o que pode e deve ser dito[...]”.

A nossa concepção de Formação Discursiva nos remete à compreensão de que as mesmas desempenham o papel de lugares discursivos com grande porosidade, que determinam, de maneira desigual e combinada, o que se pode e deve dizer em uma relação contraditória de reformulação e manutenção de saberes. Deste modo, conforme Cavalcante (2007, p. 48),

Por serem formas em que as formações ideológicas se manifestam, as formações discursivas estão em constante movimento de reconfiguração, aproximando ou distanciando sentidos que devem ser veiculados, em uma dada conjuntura, para a manutenção de sua ordem ou para sua ruptura.

Logo, as Formações Discursivas são matrizes de produção dos sentidos, pois na dialética interna do seu funcionamento, se dá o processo de constituição dos efeitos de sentidos. Assim, os sentidos das palavras vão sendo tecidos no jogo das Formações Discursivas que, desse modo, remetem o discurso a sua exterioridade na relação interdiscurso e memória, pois é lá que se constitui o dizer na memória discursiva. Como afirma Pêcheux (1999, p.52),

tocamos aqui num dos pontos de encontro com a questão da memória como estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização: a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem estabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

Também, conforme diz Orlandi, (1990, p. 40): é “a relação do intradiscurso com interdiscurso que remete o dizer do sujeito ao Outro constitutivo (o interdiscurso: a memória do sentido, o repetível): falamos com palavras que já têm sentido”.

Deste modo, consideramos fértil sublinhar que nosso trabalho tem como base a noção de sujeito determinado pelo trabalho no desenvolver das relações sociais, tendo no discurso o lugar da estruturação da subjetividade, de tomada de posição, de constituição dos sentidos na sua relação/articulação da língua com a história engendrando o imaginário social e a ideologia. Ou seja, em geral, na perspectiva teórica da Análise do Discurso a qual nos filiamos, o discurso é segundo Orlandi (2001, p. 99-100)

O lugar de estruturação da subjetividade, lugar este em que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo em que na articulação da língua com a história, entram o imaginário e a ideologia, logo, o discurso, para nós, materializa a ideologia.

A partir dessa perspectiva, consideramos necessário entender que toda produção discursiva é historicamente determinada, ou seja, não nasce, espontaneamente, de um psiquismo individual; ao contrário, é socialmente produzida, em um determinado momento histórico, para responder às necessidades postas nas relações entre os homens, para produção e reprodução de sua existência. Logo, não é gestada num terreno social político e cultural “neutro”, uma vez que há interesses antagônicos em jogo.

Assim, a discursividade, que emerge das relações capitalistas de produção, mesmo sendo práxis social, constitui uma configuração antagônica e fenomênica do processo social de produção; antagônica não em um sentido particular, mas na sua origem, nas condições sociais de vida dos indivíduos, caracterizando-se assim como uma camisa de força dos curtos circuitos das relações de produção, fundadas na

propriedade privada, atuando como um dique para deter as forças produtivas que, dialeticamente, buscam se desenvolver, no interior da sociedade burguesa. Como assevera Marx (1996, p. 301 e 302),

[...]Com a transformação da base econômica, toda a enorme superestrutura se transforma com maior ou menor rapidez. Na consideração de tais transformações é necessário distinguir sempre entre a transformação material das condições econômicas de produção, que pode ser objeto de rigorosa verificação da ciência natural, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, **as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência desse conflito e o conduzem até ao fim**. Assim como não se julga o que um indivíduo é a partir do julgamento que ele se faz de si mesmo, da mesma maneira não se pode julgar uma tal época de transformação a partir de sua própria consciência; ao contrário, é preciso explicar essa consciência a partir das contradições da vida material, a partir do conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. (Grifo nosso).

Por isso, nas amplas dimensões da luta de classes, na disputa de posições nas ciências humanas e sociais<sup>23</sup>, em especial na arena da História, é possível assistir, a um processo frenético de (re)tomada e (re)significação da memória social<sup>24</sup> como estratégia política de construção de “novos consensos” em torno das práticas de Ensino Profissional. Entendemos ser de grande pertinência trazer aqui a posição de Pêcheux (1997, p. 152), que, a partir de uma leitura de Marx, demarca os fundamentos da sua posição quando afirma:

A história é um imenso sistema ‘natural-humano’ em movimento, cujo motor é a luta de classes [...]. Portanto, a história, ainda uma vez, *isto é*, a história da luta de classes, isto é, a reprodução/transformação das relações de classes – com os caracteres infra-estruturais (econômicos) e superestruturais (jurídico-políticos e ideológicos) que lhes correspondem.

A partir de Pêcheux e trazendo essa reflexão para o campo específico da Análise do Discurso, Silva-Sobrinho (2007, p. 46), traz contribuições, para o entendimento dessa questão:

A noção de história na AD é alvo de inúmeras polêmicas. [...] Essa categoria, conforme Pêcheux e Fuchs (1997), está vinculada ao materialismo histórico. Nessa perspectiva, a história não é tida como um sistema sincrônico, tampouco como evolutivo (diacrônico); pelo contrário,

<sup>23</sup> Cf. PÊCHEUX, P. Posição sindical e tomada de partido nas ciências humanas e sociais. In: ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux Textos selecionados. 4. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

<sup>24</sup> Cf. LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990; HOBBSAWM, E. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

essa categoria tem a ver com as relações sociais em determinada formação social. [...] É a partir dessa perspectiva que se compreende a noção de história como o modo pelo qual os homens produzem e reproduzem suas condições materiais de existência no processo de autoconstrução humana.

Esse processo de autoconstrução, como já foi dito em Cavalcante e Machado (2015, p. 121) “não seria possível sem o discurso entendido como práxis social e, ontologicamente ancorado no caráter universal e particular da linguagem, como complexo social capaz de mediar a relação dos homens com a natureza e dos homens entre si.” Sendo materializado pela linguagem, o discurso é pois, conforme Silva-Sobrinho, um “complexo mediador entre a troca orgânica dos homens com a natureza e das relações dos homens entre si.” (2007, p.48) ou ainda, como dizem Maldidier, Normand e Robin (1997, p. 82). “como uma prática resultante de um conjunto de determinações reguladas em um momento dado por um feixe complexo de relações com outras práticas, discursivas e não discursivas.”

Esse “conjunto de determinações reguladas em um momento dado, por um feixe complexo de relações” é definido por Bakhtin (1993, p.54), como **acontecimento**, ou seja, como evento de curta ou longa duração em seu contexto imediato, convocando uma memória histórica das tensões, no espaço da luta de classes, [...] como “movimento, responsavelmente consciente da consciência que transforma a possibilidade na atualidade de uma ação realizada”.

Assim, os processos discursivos são constituídos a partir de acontecimentos, numa dada sociedade, produzindo sentidos historicamente determinados. Nessa perspectiva, o estudo dos processos discursivos exige uma compreensão da conjuntura política ideológica que possibilita a produção desses discursos. Assim, o estudo de qualquer práticas discursivas exige, inexoravelmente, uma retomada dos conceitos de condições de produção do discurso e memória.

No que concerne à noção de Memória Discursiva, Courtine (1981, p.53) em sua tese afirma que:

toda produção discursiva faz circular formulações anteriores, [...] que ela repete, transforma, denega... Isto é: em relação às quais esta formulação produz efeitos de memória. [...] A noção de memória discursiva diz respeito á existência histórica de enunciados no seio de práticas discursivas.

É também de Courtine (2006, p.10) a afirmação de que “a linguagem é o tecido da memória, isto é sua modalidade de existência histórica”. A partir daí,

podemos considerar que a Memória Discursiva seria, então, o conjunto de formulações de saberes discursivos que tornam possíveis novos dizeres. Ou seja, ao serem retomadas em novas sequências discursivas, essas formulações produzem diferentes efeitos - de ratificação, redefinição, ruptura, negação – do “já dito”.

Entendemos aqui, de grande relevância a contribuição de Zandwais (2012, p.50), para quem: “Se a memória evoca a história, ela somente se concretiza a partir das lembranças que são preservadas na consciência dos sujeitos, do modo como são simbolizadas e, por fim, discursivizadas, tornando-se objetos de diferentes leituras”. Assim, ainda segundo a referida autora (2012, p, 50),

Ler o acontecimento [...] demanda também penetrar na história, mas tornar-se cético em relação aos sentidos que se cristalizaram na memória e retomar o que foi relegado à ordem do esquecimento, sobretudo quando a ordem do real acaba sendo discursivizada como produto histórico, sendo configurada como estável e despojada de intervenções do sujeito imerso em diferentes conflitos de ordem social.

A partir dessa ótica, mais do que mapear os acontecimentos discursivos e seus efeitos de interpelação na reformulação parafrástica, o nosso objetivo, ancorado na Análise do Discurso, como já dito anteriormente, é analisar como o emergir de processos discursivos, materializados em enunciados, circularam nas transformações no “Ensino Profissional”.

Deste modo, a gigantesca maquinaria discursiva do Estado contemporâneo vai à memória das palavras, através dos seus aparelhos ideológicos na atual composição da sociedade civil, das ciências humanas em geral, e em especial da História, com seus arquivos (PÊCHEUX, 1997), trabalhar num ritmo frenético em sua construção/reformulação/destruição/reconstrução do real histórico (passado, presente e futuro) revelando o espírito da luta das classes sociais na construção/reformulação/destruição da hegemonia política, cultural e social.

Assim, a corrente contínua discursiva de repetição formal e reformulação parafrástica antipopular, anticomunista, remonta os tempos de *silêncio fundador*<sup>25</sup> da estruturação/dominação ibérica, como caracterizou Orlandi (1990, p. 50-51):

[...] Podemos, assim, distinguir três formas de silêncio (Orlandi, 1989): a) o silêncio fundador; b) o silêncio constitutivo; c) o silêncio local; sendo esses dois últimos, parte do que chamamos política do silêncio, já que imprimem um recorte (entre o dito e o não-dito) no seu modo de significar,

<sup>25</sup> Cf. ORLANDI, Eni Pulcinelli. 1990. p. 49-52.

inscrevendo-se portanto no domínio do poder-dizer. O silêncio fundador não recorta: ele significa em si. E é ele, afinal, que determina a política do silêncio: é porque significa em si que o “não dizer” faz sentido e faz um sentido determinado. É o silêncio fundador, portanto, que sustenta o princípio de que a linguagem é política. [...] O silêncio do nomear faz intervir o “interdiscurso” do outro (europeu), fazendo-nos significar (quer queiramos quer não) na história dos “seus” sentidos. [...] ele intervém no jogo da memória: o brasileiro, para significar, tem como memória (domínio do saber) o já-dito europeu. Essa é a heterogeneidade que o pega desde a origem. A sua fala é falada pela memória do outro (europeu).

Deste modo, não obstante, a dialética das relações históricas nas suas *esquinas perigosas*<sup>26</sup> garantiu o emergir de *acontecimentos discursivos*<sup>27</sup>, rupturas, deslizamentos nos sentidos, “novas estabilizações e *reformulações parafrásticas*” na Memória Discursiva, que não foram suficientes para ultrapassar a *formação ideológica do capital*, última instância “estruturadora,” na batalha das classes sociais na estruturação do real histórico.

Dessa forma, partimos da compreensão de que o discurso é prática social, e, assim sendo, conforme Cavalcante (2007, p. 48), coloca em ação “formas específicas de ideologia, como por exemplo, a Política, os Meios de comunicação, o Direito, a Educação”.

O Discurso do Ensino Profissional, objeto da nossa pesquisa, vai expressar posições ideológicas que vão estar sintonizadas com os valores, as crenças, e a visão de mundo de determinadas classes sociais, ou frações de classes, que vão compor o bloco de poder dominante, e, através das leis, planos e conjuntos de normas vão articulando, em cada fase de desenvolvimento histórico do processo de entificação do capitalismo nacional, os sentidos na relação com as condições de produção do discurso em cada conjuntura histórica em que são produzidos.

Além dos dispositivos teórico metodológicos da AD, para prosseguirmos nessa reflexão, entendemos ser imprescindível desenvolver reflexões acerca dos conceitos de Ideologia, política e Estado que irão nortear nosso trabalho.

<sup>26</sup> Cf. Arcary, V. *As esquinas perigosas da História: situações revolucionárias em perspectiva marxista*. 1.ed. São Paulo: Xamã, 2004.

<sup>27</sup> Cf. o conceito de **ACONTECIMENTO DISCURSIVO** e seu funcionamento em PÊCHEUX, M. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas, SP: Pontes, 1990; ZOPPI-FONTANA, M. G. *Acontecimento, Arquivo, Memória: Às margens da lei*. **Leitura – discurso: história, sujeito e ideologia**, n. 30, p. 182-183, jul/dez. 2002.

### 3.2.2 Demarcando o conceito de Ideologia na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético

A origem mais remota de que se tem registro do polêmico conceito de ideologia e toda sua conflitante carga semântica conceitual, segundo Vaisman (1989), remonta aos debates propostos pelo filósofo francês Destutt de Tracy (1754-1836) e seus discípulos no alvorecer do século XIX, que, de maneira geral, atribuíram como um de seus primeiros sentidos a perspectiva de ser o estudo das ideias humanas, ou seja, seria o ramo da ciência que estuda as genealogias das ideias das interpretações do mundo exterior.

Na perspectiva de Marx e de Engels, duas vertentes do pensamento filosófico crítico influenciaram o conceito de ideologia: de um lado, a crítica da religião desenvolvida pelo materialismo francês e por Feuerbach e, de outro, a crítica da epistemologia tradicional e a revalorização da atividade do sujeito realizado pela filosofia alemã, particularmente por Hegel.

O desenvolvimento do conceito de ideologia evolui dentro do contexto das várias fases do desenvolvimento intelectual de Marx: Primeira Fase (compreende seus primeiros escritos e vai até 1844). A característica desse período é o debate filosófico no qual os principais pontos de referência são Hegel e Feuerbach.

A expressão “ideologia” ainda não aparece nos textos de Marx, mas os elementos materiais do futuro conceito estão presentes em sua crítica da religião e da concepção hegeliana do Estado, definidas como “inversões” que obscurecem o verdadeiro caráter das coisas.

A “inversão” hegeliana consiste na conversão do subjetivo em objetivo, e vice-versa, de tal modo que, partindo da suposição de que a ideia se manifesta necessariamente no mundo empírico, o Estado prussiano surge como a auto realização da ideia, como o “universal absoluto” que determina a sociedade civil, em lugar de ser por ela determinado.

Embora aceite o princípio básico de Feuerbach de que o homem faz a religião e de que a ideia segundo a qual Deus fez o homem é uma inversão, Marx vai mais longe, ao argumentar que essa inversão é mais do que alienação filosófica ou simples ilusão – ela expressa as contradições e sofrimentos do mundo real. O Estado e a sociedade produzem a religião, “que é uma consciência invertida do

mundo, porque eles próprios são um mundo invertido” sustenta Marx em seu texto de introdução à crítica da filosofia do direito de Hegel.

A Segunda Fase (começa com o rompimento com Feuerbach em 1845 e vai até 1857): é um período dominado pela construção, por Marx e Engels, do Materialismo histórico, em que as premissas gerais de sua abordagem da sociedade e da História são desenvolvidas e a tendência feuerbachiana da primeira fase é definitivamente abandonada. Nesse contexto, o conceito de ideologia é introduzido pela primeira vez.

Assim, a inversão que Marx passa a chamar de Ideologia subsume tanto os velhos como os jovens hegelianos e consiste em partir da consciência, em vez de partir da realidade material. Marx afirma, pelo contrário, que os verdadeiros problemas da humanidade não são as ideias errôneas, mas as contradições sociais reais e que aquelas são consequência dessas.

Portanto, a ideologia surge como um conceito negativo e restrito. Já na terceira Fase (começa com a redação dos Grundrisse em 1858 e vai até a elaboração do estudo aprofundado das relações sociais capitalistas em O Capital). A análise específica das relações capitalistas leva à conclusão mais avançada de que a conexão entre “consciência invertida” e “realidade invertida” é medida por um nível de aparências que é constitutivo da própria realidade.

A partir da crítica inicial da religião, até o desmascaramento das aparências econômicas mistificadas e dos princípios aparentemente libertários e igualitários do capitalismo, há uma notável coerência na compreensão da ideologia, por Marx. A noção de uma dupla inversão, na consciência e na realidade, é conservada em todos os momentos, embora no fim se torne mais complexa, graças à distinção de um duplo aspecto da realidade no modo de produção capitalista.

Assim, a contribuição e grande inovação de Marx e Engels na construção do conceito de ideologia foi lhe atribuir uma carga semântica nova, no sentido crítico negativo, considerando-a como sendo a construção intelectual e cultural cujo sujeitos não são capazes de reconhecer os condicionamentos sócio históricos que determinam a sua elaboração. Assim, os mesmos constroem suas concepções de mundo, de natureza, mas não conseguem observar e não se dão conta nessa construção de que a mesma é expressão de condições históricas determinadas, e

acreditam, numa espécie de “ilusão adâmica”, que a mesma é originada de uma razão inteiramente inédita e livre, e que, o produto dela, ao invés de resultar da vida social, passa a modelar a vida social, assim Marx e Engels, passam a chamar esse fenômeno de falsa consciência, mas não no sentido de mentira; e sim no sentido de que é a expressão do conhecimento humano de uma determinada época com as influências sociais.

Pouco depois da morte de Marx, o conceito de ideologia começou a adquirir um novo significado. A princípio não perdeu necessariamente a sua conotação crítica, mas surgiu uma tendência a colocar esse aspecto em segundo lugar. Os novos significados tomaram principalmente duas formas: 1 - Uma concepção da ideologia como a totalidade das formas de consciência social – que passou a ser expressa pelo conceito de “superestrutura ideológica” – 2 - e a concepção da ideologia como ideias políticas relacionadas com interesses de classe.

Aqui é importante frisar, antes de prosseguir, que não compartilhamos da concepção de “corte epistemológico”, construída por Althusser, no desenvolvimento intelectual de Marx. Posicionamo-nos entre aqueles que entendem não existir “ruptura” entre o jovem e o Marx maduro, e sim um contínuo e dialético desenvolvimento dos seus conceitos. A apresentação da divisão em fases aqui proposta, que tem utilização geral nos estudos da obra de Marx, apesar dos perigos da divisão dessas etapas, tem o intuito didático de demonstrar, na nossa leitura, exatamente o desenvolvimento/transformação do conceito de ideologia no pensamento marxiano.

Gramsci, por exemplo, trabalha com o “Prefácio” de 1859 (2005, p. 52 e 53) no qual Marx se refere às formas jurídicas, políticas e filosóficas – “em suma, formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência desse conflito e o solucionam pela luta” – em apoio a sua concepção da ideologia como esfera superestrutural que tudo abrange, na qual os homens adquirem consciência de suas relações sociais contraditórias.

Um importante fator que contribuiu para essa evolução no sentido de um conceito positivo de ideologia é o fato de que as duas primeiras gerações de pensadores marxistas posteriores a Marx não tiveram acesso ao texto “A Ideologia Alemã”, que permaneceu inédito até a década de 1920.

Na ausência dessa obra, os dois textos mais influentes para a discussão do conceito eram o “Prefácio de 1859”, de Marx e o *Anti-dühring*, de Engels, frequentemente citados pelas novas gerações de marxistas.

O primeiro pensador que colocou o problema de se o Marxismo era ou não ideologia foi Bernstein. Sua resposta é que, embora as ideias proletárias tenham uma direção realista, porque se referem a fatores materiais que explicam a evolução das sociedades, elas ainda são reflexos do pensamento e, portanto, ideológicas.

A mais importante causa da evolução do conceito de ideologia, porém, é positiva, e está nas lutas políticas das últimas décadas do século XIX, particularmente as que tiveram lugar na Europa Oriental. O Marxismo centraliza sua atenção na necessidade de criar uma teoria da prática política e, portanto, sua evolução passa a relacionar-se cada vez mais com as lutas de classe e as organizações partidárias.

Portanto, para Lenin, a ideologia torna-se a consciência política ligada aos interesses de cada classe: em particular, ele dirige sua atenção para a oposição entre a ideologia burguesa e a ideologia socialista. Com Lenin, portanto, o processo de transformação do significado da ideologia chega ao seu ponto culminante. A ideologia já não é uma distorção necessária que oculta as contradições tornando-se, em lugar disso, um conceito relativo à consciência política das classes, inclusive da classe proletária.

A influência das elaborações de Lenin fica evidente na construção, revisão e ampliação semântica do conceito de ideologia nos principais intelectuais militantes do campo do marxismo ao longo do século XX até os dias atuais. Gramsci, por exemplo, propõe, uma distinção entre “ideologias arbitrárias” e “ideologias orgânicas”, concentrando seu interesse nestas últimas. A ideologia, nesse sentido, é “uma concepção do mundo implicitamente manifesta na arte, no direito, na atividade econômica e em todas as manifestações da vida individual e coletiva”.

É, portanto, na ideologia e pela ideologia que uma classe pode exercer **hegemonia** sobre as outras, isto é, pode assegurar a adesão e o consentimento das grandes massas. Enquanto Lukács tratou a ideologia na dimensão de um complexo social, de um pôr teleológico da totalidade social, Gramsci nela distingue quatro graus ou níveis superestruturais, ou seja, Filosofia, Religião, Senso comum e

Folclore, em ordem decrescente de rigor e articulação intelectual.

Na corrente semântica aberta pelas reflexões leninistas, Althusser também propôs uma concepção de ideologia nas últimas décadas do século XX. O mesmo distingue uma teoria da ideologia em geral, (a – histórica), na qual a função da ideologia é assegurar a coesão na sociedade, da teoria de ideologias específicas, na qual a função geral já mencionada é sobredeterminada pela nova função de assegurar a dominação de uma classe.

Essas funções podem ser desempenhadas pela ideologia na medida em que esta é “uma representação da relação imaginária dos indivíduos em suas condições reais de existência”, e na medida em que interpela os indivíduos e os constitui como sujeitos que aceitam seu papel dentro do sistema de relações de produção (ALTHUSSER, 1985).

Por um lado, o pensamento de Althusser é uma releitura de Marx, revisando a concepção marxista de ideologia enquanto “falsa consciência”, propondo, então, a ideologia como a forma pela qual o ser humano se relaciona com as condições materiais de sua existência, o que significa dizer que o marxismo althusseriano fez uma releitura, ou seja, a de desenvolver o conceito de ideologia não como um complexo conjunto de representações através dos quais os homens tomam consciência dos seus dilemas e assim o buscam resolver, e sim como práticas sociais condizentes automaticamente às relações de produção. Althusser foi buscar fundamentação no Materialismo Histórico

Por outro lado, Althusser também afirma que a ciência é o oposto absoluto da ideologia, mas ao mesmo tempo, define a ideologia como um nível objetivo da sociedade que é relativamente autônomo. A dificuldade dessa abordagem está na impossibilidade de conciliar a existência de uma ideologia revolucionária com a afirmação de que toda ideologia assujeita os indivíduos ao sistema dominante. Todavia, o marxismo althusseriano influenciou a Análise do Discurso e seu fundador Pêcheux na elaboração do conceito de ideologia, a partir do qual Pêcheux desenvolveu a noção de Formação Ideológica, que considera a relação da língua com a ideologia e o posicionamento do sujeito dentro de uma determinada formação social.

O aprofundamento proposto por Bakhtin/Volóchinov e seu círculo do conceito

de ideologia ocorre na queixa inicial de que a produção teórica marxista, até aquele momento, não havia colocado o problema do estudo da ideologia no lugar certo e o tinha tratado de forma mecanicista, ou seja, segundo Bakhtin/Volóchinov e os membros de seu círculo, os teóricos marxistas procuravam estabelecer uma ligação direta entre acontecimentos nas estruturas socioeconômicas e sua repercussão nas superestruturas ideológicas.

Além disso, o outro ponto de partida para o estudo da ideologia é o combate da perspectiva que vinha sendo defendida pelos estudiosos de então, marxistas, linguistas, psicólogos e teóricos em geral das ciências humanas, ao colocar a questão da ideologia ora na consciência, ora como um pacote pronto, advindo do mundo da natureza ou mesmo do mundo transcendental.

Para Bakhtin (1981, p. 98), era necessário quebrar essa tradição de análise da ideologia que primeiro a compreendia como subjetiva e interiorizada, ou seja, uma ideia com lugar permanente na cabeça do homem - “se se mantiver apenas na consciência, a ideologia degenera e morre, por carência de interação geradora” -, e em segundo como idealista/psicologizada que entendia a ideologia como uma ideia já dada com a qual é possível apenas se defrontar, e que também se desenvolve no interior individual, mas insere essa questão no conjunto de todas as discussões filosóficas, que eles tratam de forma concreta e dialética, como a questão da constituição dos signos, ou a questão da constituição da subjetividade. Bakhtin/Volóchinov construíram o conceito na concretude do acontecimento, e não na perspectiva subjetivista/idealista.

Nesse sentido, parte do que já era aceito pelo “marxismo oficial” – entender ideologia como “falsa consciência”, vista como disfarce e ocultamento da realidade social, escurecimento e não-percepção da existência das contradições e da existência de classes sociais promovida pelas forças dominantes, e aplicada ao exercício legitimador do poder político e organizador de sua ação de dominar e manter como é. Entretanto, não concordam inteiramente com essa conceituação. Por isso destroem e reconstróem parte dessa concepção, colocando ao lado da Ideologia Oficial<sup>28</sup> a Ideologia do Cotidiano<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> A IDEOLOGIA OFICIAL é entendida como dominante, procurando implantar uma concepção única de produção de mundo.

Na perspectiva de Bakhtin, o momento do surgimento da ideologia é o instante em que a divisão social do trabalho separa trabalho manual e trabalho intelectual. De um lado, a “ideologia oficial” como estrutura ou conteúdo, relativamente estável; de outro, a “ideologia do cotidiano”, como acontecimento, relativamente instável; e ambas formando o contexto ideológico completo e único, em relação recíproca, sem perder de vista o processo global de produção e reprodução social.

O Conceito de ideologia em Bakhtin pode ser entendido como todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressam por meio de palavras ou outras formas sógnicas, como podemos constatar nessa passagem de *Marxismo e Filosofia da linguagem* de Bakhtin (1981, p. 35 e 36):

A única definição objetiva possível da consciência é de ordem sociológica. A consciência não pode derivar diretamente da natureza, como tentaram e ainda tentam mostrar o materialismo mecanicista ingênuo e a psicologia contemporânea (sob suas diferentes formas: biológica, behaviorista, etc.). A ideologia não pode derivar da consciência, como pretendem o idealismo e o positivismo psicologista. A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis.

Logo se vê que não cabe a possibilidade de tratar a ideologia como falsa, ou simplesmente como expressão de uma ideia, mas como expressão de uma tomada de posição determinada. Essa concepção de ideologia, construída no movimento entre ideias relativamente instáveis e ideias já relativamente estáveis, também está presente na concepção de signo de Bakhtin.

O conjunto de signos de um determinado grupo social forma o que Bakhtin (1981) chama de universo de signos. E todo signo, além dessa dupla materialidade, no sentido físico material e no sentido sócio histórico, ainda recebe um “ponto de vista”, pois representa a realidade a partir de um lugar valorativo, revelando-a como verdadeira ou falsa, boa ou má, positiva ou negativa, o que faz o signo coincidir com o domínio do ideológico. Logo, todo signo é signo ideológico.

---

<sup>29</sup> A IDEOLOGIA DO COTIDIANO é considerada como a que brota e é constituída nos encontros casuais e fortuitos, no lugar do nascedouro dos sistemas de referência, na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida.

O ponto de partida da ideologia em Bakhtin (1981) é a comunicação na vida cotidiana, que afirma ser extraordinariamente rica e importante. Esse tipo de comunicação tem vínculo direto, tanto com os processos de produção material da vida, no lugar da infraestrutura, quanto com as esferas das diversas ideologias especializadas, na superestrutura, entendida como sistema de referência que troca sentido com toda a sociedade.

Logo, podemos entender o conceito de Ideologia em Bakhtin como a expressão, a organização e a regulação das relações histórico-materiais dos homens. Ao mesmo tempo, esse ponto de vista também manifesta sua compreensão diversa da exercida pela ideologia dominante. A superestrutura não existe a não ser em jogo e relação constante com a infraestrutura, defende Bakhtin (1981), e essa relação é estabelecida e intermediada pelos signos e por sua capacidade de estar presente necessariamente em todas as relações sociais. A neutralidade dos discursos e das ideias inexistem a partir dessa perspectiva a qual somos filiados.

É nessa relação, portanto, que Bakhtin defende que as menores, mais ínfimas e mais efêmeras mudanças sociais repercutem imediatamente na língua; os sujeitos interagentes inscrevem nas palavras, nos acentos apreciativos, nas entonações, na escala dos índices de valores, nos comportamentos ético-sociais, as mudanças sociais, como afirma Bakhtin: (1981, p.86.), “[...] as palavras são tecidas por uma multidão de fios ideológicos, contraditórios entre si, pois frequentaram e se constituíram em todos os campos das relações e dos conflitos sociais.”

O terreno da organização da “ideologia do cotidiano” pode ser dividido em dois estratos, o estrato imediatamente superior<sup>30</sup> e o estrato inferior<sup>31</sup>. Já no terreno da organização da “ideologia oficial”, é onde circulam os conteúdos ideológicos que passaram por todas as etapas da objetivação social e agora entraram no poderoso sistema ideológico especializado e formalizado da arte, da moral, da religião, do direito, da ciência etc., e, portanto já se encontram mais estabilizados, mais aceitos

---

<sup>30</sup> Estrato imediatamente superior: interações mais definidas e estáveis – grupos organizados que possuem relação mais efetiva com nível de ideologia oficial infiltrando-se progressivamente nas instituições ideológicas, e as renovando, ao mesmo tempo em que é renovada por elas, porém neste ato de renovação entra o sinal de refração da ideologia (classe dominante).

<sup>31</sup> Estrato inferior da ideologia do cotidiano: onde se dão os encontros fortuitos e por tempo limitado, e as atividades mentais e a consciência se apresentam sem modelagem ideológica clara.

pelo conjunto social, mais testados pelos acontecimentos e mais amparados pelo jogo do poder.

Esse nível, da “ideologia oficial”, ao exercer forte influência no jogo social, por ser o sistema de referência constituído e apossado pela classe dominante, se impõe na relação com a “ideologia do cotidiano”, e dá o tom hegemônico nas relações sociais, porém não o único e nem neutro, visto que as contradições sociais ainda persistem nas bases econômicas daquele grupo social.

A relação entre os diversos níveis ideológicos faz com que todo o conjunto ideológico de uma dada sociedade se apresente como um conjunto único e indivisível, e em constante movimento, pois reage às transformações que se dão na cadeia produtiva. A não-organização dos indivíduos em uma unidade social impossibilitaria a constituição de um sistema de signos, exigência absoluta para que a realidade seja construída como material significativo, e, portanto, como material ideológico. As relações de produção e a estrutura sociopolítica determinam as condições, as formas e os tipos de comunicações verbais possíveis em contexto dado.

Ou seja, as regras metodológicas básicas para o estudo das ideologias em Bakhtin (1981, p. 110) podem ser resumidas em três: “1 - Não separar a ideologia da realidade material do signo; 2- Não separar os signos das formas concretas de comunicação; e a 3 - Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material”.

A relação do sujeito com a ideologia, na concepção Volochinoviana, no nível mais inferior da “ideologia do cotidiano” tem a importância do fator biográfico e biológico, pois as reações do sujeito ainda não são marcadas ideologicamente, pois as interações são extremamente superficiais e casuais.

Já no nível superior da “ideologia do cotidiano” apresentam-se os conteúdos dos signos que já passaram pela prova da expressão externa, e as representações, as palavras, as entonações e as enunciações vão revelando estar completamente integradas no sistema ideológico, realizadas pelo sistema social. O meio social envolve, então por completo o indivíduo. O sujeito é uma função das forças sociais. O eu individualizado e biográfico é quebrado pela função do outro social.

Dessa forma, reafirmamos a importância decisiva da influência de Lenin nas

principais elaborações a respeito dos sentidos da ideologia, o que também fica demonstrado na produção de Lukács, por exemplo, que desde seus primeiros ensaios, emprega as palavras ideologia e ideológico para referir-se tanto à consciência burguesa como à proletária, sem considerar implícita uma necessária conotação negativa. O Marxismo, para Lukács, é “a expressão ideológica do proletariado combativo”, na verdade a sua “arma mais poderosa”.

Se a ideologia burguesa é falsa, isso não acontece por ser ela ideologia em geral, mas porque a situação da classe burguesa é estruturalmente limitada. A explicação dada por Lukács a esse fenômeno vai além da explicação de Lenin. Enquanto para este a subordinação ideológica do proletariado resultava do fato de ter a burguesia uma ideologia mais antiga e meios mais poderosos para a disseminação das suas ideias, para Lukács é a própria situação e prática do proletariado, dentro das aparências reificadas da economia capitalista, que leva à subordinação ideológica do proletariado.

O momento inicial dos caminhos estabelecidos no método do Materialismo Histórico-Dialético para desenvolver os estudos sobre a questão da Ideologia é, sem sombra de dúvida, a economia, ou seja, o reino da necessidade, dos limites e possibilidades da luta do ser social para transformar a natureza (com suas leis que funcionam de modo indiferente às convenções sociais) para garantir a reprodução e perpetuação da espécie humana, como dínamo de todo desenvolvimento social. Como demonstra Lukács (2013, p.530):

[...] Declara-se aí um princípio importante da ontologia marxiana: a transição do ser natural para o ser social não pode ter nenhuma repercussão sobre a constituição ontológica, categorial da própria natureza; a enorme expansão do conhecimento da natureza por meio do trabalho e das ciências oriundas dele só pode intensificar o metabolismo entre ambos, elevá-lo a píncaros não imaginados, cujo pressuposto, porém, sempre é só a noção crescente do ser-em-si da natureza, jamais a mudança dos princípios do seu ser. [...].

Ou seja, a noção propalada de “leis naturais” que dão sustentação teórica e científica à economia política burguesa tem seus limites exatamente no fato de que as ações econômicas do ser social remetem, inelutavelmente, a composições causais colocadas em movimento ontologicamente por pôres teleológicos que jamais ocorrem de maneira espontânea, a exemplo do que ocorre na natureza. Como demonstra Lukács, de maneira precisa, ao descrever a contribuição de Marx nesse

debate:

[...] as leis da essência do desenvolvimento econômico, a saber, redução do tempo social de trabalho necessário para a reprodução, afastamento da barreira natural com a crescente socialização da sociedade e integração das sociedades originalmente pequenas até o surgimento de uma economia mundial, ontologicamente também se originam de pores teleológicos, mas as cadeias causais por estes desencadeadas vigoram independentemente de conteúdo, intenção etc. dos pores que os acarretam. Nesse sentido, o mundo da economia pertence ao reino da necessidade. Nesse tocante, todavia, não se pode deixar de perceber nem por um instante a contradição fundamental entre essa necessidade e a natureza. As leis da natureza vigoram de modo totalmente indiferente à sociedade. [...] (LUKÁCS, 2013, p.530).

Dessa forma, quando pensamos nas questões que delimitam o surgimento dos complexos sociais, em especial a ideologia no desenvolvimento do ser social, numa perspectiva ontológica, implicam na existência de estruturas sociais nas quais grupos, castas, classes sociais com interesses antagônicos, no movimento da luta de classes, ajam e anseiem para estabelecer seus interesses particulares, visões de mundo, como sendo interesses gerais. “Em síntese: o surgimento e a disseminação de ideologias se manifestam como a marca registrada geral das sociedades de classes”. (LUKÁCS, 2013, p. 472). Logo, se pressupõe a existência social e seus conflitos desenvolvidos e determinados na arena socioeconômica, ponderando as particularidades e ritmos de cada sociedade concreta, para observarmos o desenvolvimento de um modelo geral para o surgimento da ideologia:

Naturalmente, os portadores ontológicos imediatos de toda atividade social e, portanto, também dos conflitos, são os homens singulares. Por isso mesmo, no plano imediato, todos os conflitos também se manifestam como embates de interesses entre homens singulares ou então entre estes e grupo humanos ou entre dois grupos desse tipo. Nesse tocante, está bem claro que esses grupos, nos casos dados, surgem do fato de que os interesses vitais dos homens singulares que os compõem são os mesmos ou são fortemente convergentes e se mostram antagônicos aos interesses vitais de outros grupos. Nessa situação já está contido, de certo modo, o modelo mais geral possível do surgimento das ideologias, pois esses antagonismos só podem ser enfrentados eficazmente na sociedade quando os membros de um grupo conseguem convencer a si mesmos de que seus interesses vitais coincidem com os interesses importantes da sociedade como um todo, portanto, de que cada um daqueles que defende esses interesses, simultaneamente faz algo útil para a sociedade como um todo.[...] (LUKÁCS, 2013, p. 471).

Assim, nunca é demais sublinhar, que a pedra angular dessa formulação de um modelo geral para o surgimento da ideologia como complexo, parte da premissa

do trabalho como fundamento do ser social e criador da sua duplicidade indivisível, em seus aspectos individual e genérico nos estertores do desenvolvimento do gênero humano. Logo as demandas que surgem na dinâmica da relação do ser social com a natureza e na luta de classes resultam em posicionamentos ideológicos com “relativa autonomia” na práxis social como assevera Lukács:

[...] As perguntas que os processos econômicos suscitam na transformação dinâmica das formações, cujas respostas levam os homens singulares a se formarem e desenvolverem tanto como seres genéricos quanto como individualidades, de fato têm a base de sua realidade última nas objetividades economicamente determinadas da sua respectiva atualidade, mas ultrapassam ininterruptamente essa imediatidade justamente no entorno social do ser, sobretudo naquele que está baseado na divisão social do trabalho. Esse ultrapassar, no entanto, não deixa de ser determinado, em última análise, pelo processo material de produção; quando um determinado posicionamento espiritual se torna autônomo sempre haverá uma necessidade social como seu motor. Essa conexão de modo algum precisa ser consciente, e inclusive na realidade ele o é só em casos de extrema excepcionalidade. “Eles não o sabem, mas o fazem”, diz Marx sobre a práxis social dos homens; [...] (LUKÁCS, 2013, p.534).

Assim, nas trilhas do pensador revolucionário húngaro, podemos descrever, que, quanto mais longe a práxis social encontrar-se do processo produtivo, no seu sentido mais estrito, tanto menor é a possibilidade de a mesma ser realizada pelo ser social com a consciência certa quanto as suas origens ontológicas e suas concernentes funções sociais, ou seja, no movimento dialético de refletir e refratar da consciência ampliam-se as possibilidades de refração. Desta forma, podemos sublinhar que para acontecer à passagem de um complexo de ideias para a função de ideologia:

[...] é necessária uma função determinada com muita precisão, a qual Marx descreve de modo a fazer uma diferenciação precisa entre as revoluções materiais das condições econômicas de produção e “as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em suma, ideológicas, nas quais os homens se conscientizam desse conflito e o enfrentam até solucioná-lo [...]. O fato de Marx falar, nessa passagem, de grandes revoluções econômicas não deve nos demover de aplicar a sua determinação à totalidade da vida social, do desenvolvimento social. [...] O que interessa é que a estrutura e dinâmica econômicas de uma formação repousa sobre relações categoriais identicamente estruturadas em última instância – mas só em última instância –, que uma mudança radical de estrutura e dinâmica só surge quando, no âmbito do ser social, efetua-se a transição de uma formação para a outra ou um período decisivamente novo da formação dada. (LUKÁCS, 2013, p. 464-465).

Portanto, a possibilidade geral de um conjunto de ideias, de práxis sociais vir

a transformar-se em ideologia encontra-se ontologicamente fundamentada no fato de que o seu teor e a sua forma mantém dentro de si, mesmo que não estejam visíveis na sua aparência, as marcas permanentes de sua origem. Assim, podemos definir a ideologia, num sentido mediado ou amplo, como um complexo responsável pela “forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social humana consciente e capaz de agir” (LUKÁCS, 2013, p. 465), no processo de realização e desenvolvimento do ser social. Vale sublinhar ainda que Lukács nos chama atenção para as demandas que brotam nos conflitos que surgem na vida dos homens em sociedades, e o papel desse complexo num sentido imediato ou restrito:

[...] Desse modo, surgem a necessidade e a universalidade de concepções para dar conta dos conflitos do ser social; nesse sentido, toda ideologia possui o seu ser-propriadamente-assim social: ela tem sua origem imediata e necessariamente no *hic et nunc* social dos homens que agem socialmente em sociedade. Essa determinidade de todos os modos de exteriorização [*Äußerungsweisen*] humanos pelo *hic et nunc* do ser-propriadamente-assim histórico-social de seu surgimento tem como consequência necessária que toda reação humana ao seu meio ambiente socioeconômico, sob certas circunstâncias, pode se tornar ideologia.[...] (LUKÁCS, 2013, p. 465).

Podemos então afirmar que a ideologia, numa perspectiva ontológica, “é um meio da luta social, que caracteriza toda sociedade, pelo menos as da “pré-história” da humanidade.” (LUKÁCS, 2013, p. 465). Vale salientar que a caracterização da ideologia como “falsa consciência”, como algo pejorativo, surge nas disputas entre as classes sociais. Tais classes, utilizam suas visões de mundo, das tradições, das teorias, da ciência, e buscam de maneira permanente, ao longo da história, hegemonizar os seus sentidos. Nas sociedades marcadas pela propriedade privada, as classes proprietárias dominantes, como já salientou Marx, conseguem essa hegemonia, seja pela força, seja pelo convencimento, ou ambos combinados como ocorre nas modernas sociedades urbanas industriais.

O profundo desenvolvimento das forças produtivas e a consequente ampliação da divisão social do trabalho ocorridas na esteira do desenvolvimento capitalista e do Estado moderno fazem brotar uma grande variação de tipos de ideologias. Mesmo a despeito de contrariar ou confirmar teorias e ciências, os interesses das classes dominantes na sociedade do capital são apresentados pelo Estado e seus aparelhos ideológicos<sup>32</sup> como sendo “universais” e a não realização

<sup>32</sup> Cf. ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

dos mesmos coloca em risco a própria “existência da sociedade”. Articula-se, desta forma, o processo de objetivação da subjetividade humana na construção/estabilização de uma corrente contínua discursiva, na qual o fim em si do passado, presente e do futuro da história humana se confunde com seus interesses de classe numa reprodução inexorável. Dessa forma, a classe dominante busca silenciar/descharacterizar teorias, ciências e possíveis ideologias antagônicas com o efeito de sentido de “falsa consciência”.

Todavia, tempos de crises, abertas pelas contradições intrínsecas ao sistema do capital, crises essas que pela dramaticidade socioeconômica colocam em cheque a própria existência da sociedade e em especial da classe dominante e suas frações, nos demonstram como a ideologia, mesmo sendo uma dimensão da consciência, jamais é um desdobramento idêntico da consciência da realidade, mas um meio de resolver conflitos sociais e garantir a reprodução do meio social, como assevera Lukács:

[...] A ideologia, enquanto meio de dirimir conflitos sociais, é algo eminentemente direcionado para a práxis e, desse modo, também compartilha, claro que no quadro de sua peculiaridade, a propriedade de toda práxis: o direcionamento para uma realidade a ser modificada (sendo que, como já foi demonstrado, a defesa da realidade dada contra tentativas de mudança evidencia a mesma estrutura prática). A sua peculiaridade dentro do conjunto da práxis é a generalização que, em última análise, é sempre orientada socialmente, isto é, a síntese abstrativa de grupos de fenômenos cujo elemento comum consiste sobretudo em que podem ser mantidos, modificados ou rejeitados em seu conjunto. Resulta daí a hierarquia de valores apontada por Marx, a saber, que, nos momentos de crise social, o pertencimento de classe do mais ferino dos críticos de sua própria existência de classe costuma se expressar como posicionamento a favor dessa classe. [...] (LUKÁCS, 2013, p. 520).

Deste modo, podemos afirmar ser a ideologia, numa perspectiva materialista histórico-dialética, um complexo cuja, função social, é determinada sócio historicamente e é plasmada no complexo fundante do ser social, o trabalho, que conforme “Marx, este consiste, como vimos, em que os homens tornem-se conscientes e, com a ajuda das ideologias, travem os seus conflitos sociais, cujos fundamentos últimos devem ser procurados no desenvolvimento econômico.” (LUKÁCS, 2013, p. 471).

Desta forma o conceito de ideologia numa perspectiva ontológica, ampliado e desenvolvido por Lukács, o qual utilizaremos como alicerce, nos permite concluir que

o funcionamento da ideologia, e em especial do Marxismo na luta de classes, independe de sua composição ser feita por falsas ou verdadeiras ideias. A grande contribuição do pensador revolucionário húngaro se dá em observar, para além das questões gnosiológicas, que a intervenção concreta com efeitos sociais e com comprovada eficácia na objetividade social dará a função social desse complexo social, caso contrário, não passam de simples vontades.

### 3.2.3 A questão da natureza do Estado na reprodução do capitalismo e na constituição do sujeito

Para entendermos a questão da natureza do Estado, com base numa perspectiva materialista histórico-dialética, precisou-se antes trabalhar rapidamente, os conceitos de Estado em pensadores clássicos fundadores da reflexão política moderna como: Thomas Hobbes, John Locke, Rousseau, para depois adentrar na concepção Marxista.

O desenvolvimento do Capitalismo na Idade Moderna inaugurou uma nova formação de Estado, denominada de Estado Moderno, que por sua vez passou por transformações, a partir do desenvolvimento das relações de produção capitalista e de suas novas necessidades de ampliação comercial.

Nos idos do século XV, em pleno processo de transição feudo-capitalista, o desenvolvimento das forças produtivas e o equilíbrio de forças das classes sociais, em especial da Nobreza e da Burguesia mercantil, exigiram um modelo de Estado Absolutista, em que a centralização do poder e a intervenção estatal na economia foram fundamentais para o desenvolvimento e expansão da infraestrutura Capitalista, gerando o que Marx vai denominar de acumulação primitiva de capital, processo decisivo para consolidação do projeto societal do capital, nos séculos seguintes.

Com o advento das relações capitalistas, o Estado moderno ganhou características que o diferenciam dos Estados Antigos. Dessas características podemos destacar duas: a primeira é a autonomia relativa, ou seja, a sua soberania lhe permite que sua autoridade não dependa de nenhuma outra autoridade e a segunda é a distinção entre Estado e Sociedade Civil, que vai se tornar mais clara com as revoluções burguesas a partir do século XVII, quando o Estado se torna uma

organização distinta da Sociedade Civil.

Essas transformações econômicas e políticas, vão desenvolver a ciência política e formar intelectuais que irão dedicar todas as suas energias a entender, pensar e aperfeiçoar o Estado como esse novo ente. Entre esses intelectuais destacaremos Hobbes, que como outros pensadores de sua época, parte do pressuposto de que os homens em estado natural (primitivo) são autodestrutivos, devido à natureza humana que é recheada pelos anseios de poder e propriedade.

Para evitar a autodestruição e a “selvageria do espírito humano”, os homens percebem a necessidade de estabelecer entre os seus pares um acordo, um contrato que resulta da formação do Estado que servirá de instrumento para controlar “os lobos” contidos no interior dos indivíduos, ou seja, o Estado, criado pelo contrato social como um mal necessário, o instrumento fundante da sociedade, pois é ele que teria a função de controlar e impedir que o egoísmo e a destruição mútua triunfe, colocando em cheque a sociedade.

Para Hobbes, o elemento fundante da sociedade seria o contrato estabelecido entre o povo e o soberano, no qual lhes era confiado o poder absoluto, ou seja, o Leviatã, em que a sociedade de indivíduos competitivos seria controlada e regida por esse poder supremo. A sociedade abriria mão da sua liberdade em troca da suposta civilização que, na concepção hobbesiana, se realiza na constituição do Estado com poderes absolutos.

Com a explosão das revoluções burguesas na Inglaterra, no século XVII, a ideia de *Habeas corpus* desenvolvida por John Locke, já criava mecanismo para a proteção dos cidadãos, ou seja, com o triunfo da *Bill of Rights* (Declaração dos Direitos) os indivíduos deixariam de ser súditos para se tornarem cidadãos com igualdade jurídica. Contudo, Locke não rompe com a ideia do suposto espírito egoísta dos homens. Apesar de reconhecer a liberdade dos homens em seu estado natural, ele reconhece o perigo dessa liberdade para manutenção da propriedade privada, que para ele é um direito natural. Dito de outra forma, Locke reconhece que é preciso estabelecer limites a essa liberdade natural afim de proteger a propriedade.

Em Locke, a ideia do contrato continua, ou seja, o elemento fundante da Sociedade Civil continua a ser o Estado, com uma clara diferença e novidade em

relação a Hobbes, pois Locke admite o rompimento desse contrato, coisa impensada no Leviatã, devido a sua natureza absoluta. Para Locke, o contrato pode ser quebrado desde que o soberano conspire contra o que o mesmo vai chamar de direitos naturais, ou seja, a vida, a liberdade e a propriedade privada. Dito de outra forma, o Estado em Locke continua a ser soberano, todavia seu poder vem do contrato que lhe deu origem, ou seja, seu poder não tem uma origem extraterrena (divina) e essa característica do pensamento político de Locke vai se tornar a pedra filosofal do Liberalismo político.

A evolução do Estado moderno, depois de passar pelo Absolutismo monárquico, evoluindo para o contratualismo hobbesiano e depois o contratualismo liberal, chega ao modelo de Estado desenvolvido com as revoluções do século XVIII, em especial a Francesa, ou seja, o Estado democrático-burguês, que tem seu principal expoente em Rousseau.

O contrato social de Rousseau<sup>33</sup>, sem dúvidas, quando comparado com antigo regime, traz uma novidade ainda mais progressista que o contrato de Locke, pois para este, o contrato produz a sociedade, o governo e o Estado. Já em Rousseau, o contrato constitui a sociedade para qual deve servir, ou seja, a soberania pertence ao povo através de sua assembleia, pois o governo constitui apenas os comissários do povo.

No século XVIII, Rousseau já inicia uma crítica com relação à ideia do Estado como momento fundante da sociedade civil, pois o mesmo parte da concepção de que a sociedade corrompe o homem, e que é necessário desenvolver uma sólida educação voltada para potencialidades da cidadania, na qual a vontade geral decidiria os rumos da sociedade civil.

Sem dúvida nenhuma, é em Marx, no século XIX, que o conceito de Estado aparece com um corte histórico-ontológico, apontando o equívoco dos contratualistas e de Rousseau que elegem o Estado como elemento fundante do ser social e da sociedade civil. Para Marx, o elemento fundante do ser social seria o trabalho que retira a humanidade da sua condição natural para uma condição social, recolocando, dessa forma, o papel do Estado na História, dando ao mesmo uma função estratégica na superestrutura de uma determinada ordem econômica.

---

<sup>33</sup> Ver GRUPPI, L. **Tudo começou em Maquiavel**. Porto Alegre: L&PM, 1996.

Marx observou a relação entre o conjunto das relações econômicas, que ocorrem na sociedade civil, e sua relação com as questões políticas que ocorrem no Estado, o que nas concepções burguesas aparece de maneira separada e distorcida, e é por isso que, para Marx, o Estado é, em última instância, uma expressão da sociedade civil, onde ocorrem as relações de produção.

Para compreender a concepção de Estado fundamentada em Marx é preciso considerar que as relações jurídicas, políticas, culturais não podem ser explicadas por si mesmas, sem uma articulação com a reprodução das condições materiais de existência humana.

A formação e a determinação do caráter do Estado vão além de sua autodeterminação e das justificativas tradicionais elaboradas pela visão dominante. A partir dessa premissa, partimos da perspectiva de que o Estado é uma instituição fundada nas relações sociais estabelecidas num determinado momento histórico. Com isso, procuramos desenvolver os elementos que podem auxiliar na compreensão do movimento que o Estado assume no processo de relação da parte com a totalidade, ou seja, na dinâmica das relações de produção estabelecidas pelo capital.

O Estado, neste sentido, é uma expressão das atividades humanas, e não um item sobressalente à sociedade; ele é fruto dos processos estabelecidos pelos seres humanos ao longo da história que envolve sociedades de classes.

O estudo da questão do Estado à luz da teoria marxiana gera uma rica polêmica nas mais variadas escolas teóricas que já reivindicaram ou continuam a reivindicar o legado teórico do Materialismo histórico. Pode-se vislumbrar, por exemplo, a linha que afirma que no espólio teórico de Marx-Engels não há uma ciência da política, justamente pelo fato de que a teoria dele é a de extinção do Estado; ou então o fato de que Marx não teria formulado uma teoria específica do Estado, restando a este ser estudado de forma anexa a partir de uma teoria geral da sociedade e da história (BOBBIO, 2006), enquanto para Lukács (2012, p. 77), em via oposta, “Marx e Engels lançaram, de modo absolutamente inequívoco, as bases de uma teoria do Estado no terreno do materialismo histórico”.

Lenin, em sua obra *O Estado e a Revolução*, traça as linhas gerais do caráter *coercitivo* e *repressivo* do Estado. É certo que, na conjuntura em que a obra foi

escrita, o Capitalismo encontrava-se mergulhado numa guerra imperialista que provocou a exacerbação da degradação social. De fato, após a Segunda Guerra Mundial, o cenário apresentado por Lenin altera-se. Pressionado pela construção do Bloco Soviético<sup>34</sup>, que alterou a correlação de forças entre Capital e Trabalho, tem-se como reflexo da luta de classes, nos países centrais do mundo ocidental (com algumas variações), a construção do Estado de Bem-Estar Social. Todavia, apesar de conquistas parciais, como leis trabalhistas, expansão do sistema de saúde e educação pública, mantem-se o caráter de classe no tocante à *coerção* e à *repressão*, que continuam a se reproduzir, neste momento, com uma nova roupagem. Entretanto, as condições gerais que possibilitaram as análises apresentadas por Lenin ainda continuam válidas. Isso nos permite dizer que o Estado de Bem-Estar Social não suprimiu o caráter *coercitivo* e *repressivo* do Estado.

Assim, referindo-se aos limites da ação do Estado na superação das mazelas causadoras da degradação social, Marx afirma:

O Estado jamais encontrará no “Estado e na organização da sociedade” o fundamento dos males sociais, como o “prussiano” exige do seu rei. Onde há partidos políticos, cada um encontra o fundamento de qualquer mal no fato de que não ele, mas o seu partido adversário acha-se ao leme do Estado. Até os políticos radicais e revolucionários já não procuram o fundamento do mal na essência do Estado, mas numa determinada forma de Estado, no lugar da qual eles querem colocar uma outra forma de Estado (MARX, 2010, p. 58-59).

Em *A crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, Marx apresenta a inversão e a correção da relação existente entre Estado, família e sociedade civil. Como já afirmado anteriormente, pode-se notar que o Estado não é o fundante da família e da sociedade civil, muito menos sobressalente em relação à sociedade. Na realidade, como demonstra Marx, são as relações sociais construídas historicamente que determinam o caráter do Estado. Seus limites/avanços são estabelecidos processualmente em meio à luta de classes, posto, essencialmente, que “a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes” (MARX; ENGELS, 2007, p. 40).

---

<sup>34</sup> Depois da Revolução de 1917 e principalmente depois de 1945, no período da Guerra Fria, o termo bloco soviético é uma alusão à União Soviética e seus aliados.

Em Hegel, segundo Marx, há o fato de que o “Estado é, em face das esferas da família e da sociedade civil, uma ‘*necessidade externa*’, uma potência à qual ‘leis’ e ‘interesses’ são ‘subordinados’ e da qual são ‘dependentes’” (MARX, 2011, p. 27, grifos e aspas simples do autor). Desta forma o Estado, é recolocado em sua posição, e perde sua condição de elemento societário fundante, ao mesmo passo em que o inverte como elemento fundado pela família e pela sociedade civil.

À medida que não se considera o real movimento causado pelo desenvolvimento das relações de produção e sua implicação direta nos fenômenos societários, nota-se uma ofuscação do próprio entendimento da engrenagem social como um todo. Logo, no nosso entendimento, ancorado numa perspectiva materialista histórica-dialética, o Estado não é uma “necessidade externa” em relação à família e à sociedade civil, e sim, são as relações sociais e suas necessidades materiais que o determinam historicamente.

Assim, estudar as condições que fizeram com que o Estado fosse construído/moldado e os motivos para que ele se mantivesse ao longo da história – onde houve lutas de classes – é condição imperativa para o entendimento do funcionamento da sociedade e de políticas públicas como o ensino profissional. Ao mesmo tempo, deve-se demonstrar que o Estado, assim como outros fenômenos societários, não é a-histórico e nem imutável, e muito menos está deslocado das relações sociais. Por isso, é imprescindível entender a relação do Estado – em suas diversas formas – com base no movimento das relações de produção da vida social.

O trabalho enquanto categoria que funda o ser social conecta os homens, construindo a totalidade destes a partir da sociedade; conseqüentemente, distintos modos de produção estão para diferentes sociedades. As relações de trabalho alteram os modos de produção e todos estes convergem para um aspecto em comum: a objetivação dos interesses dos seres humanos através de relações socialmente construídas.

O excedente econômico é determinante para a divisão da sociedade em classes. Surge, com essa divisão, a possibilidade de uma parcela minoritária da população usufruir a maior parte da riqueza coletiva sem necessariamente ter que trabalhar na produção de forma direta, enquanto para a outra – a maioria – resta o trabalho manual e uma parcela mínima da riqueza coletiva, que serve apenas para

assegurar sua sobrevivência. Diante disso, Engels (2010, p. 123) afirma que “o Estado pressupõe um poder público especial distinto do conjunto dos cidadãos que o compõem”; este se distanciou das condições realmente democráticas e socialmente justas que se puderam encontrar anteriormente nas organizações gentílicas. Como já dito, o Estado e o conflito de classes fazem parte da mesma unidade que está fundada no desenvolvimento das relações sociais. Marx e Engels (2001, p. 23-24) afirmam, no *Manifesto do Partido Comunista*:

A história de toda sociedade até nossos dias é a história da luta de classes. Homem livre e escravo, patricio e plebeu, senhor e servo, mestre e oficial, em suma, opressores e oprimidos sempre estiveram em constante oposição; empenhados numa luta sem trégua ora velada, ora aberta, luta que a cada etapa conduziu a uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou ao aniquilamento das duas classes em confronto.

O Estado é fundado a partir da base material da sociedade. Seu surgimento é determinado pelo grau de desenvolvimento das relações de produção, momento no qual o ser humano amplia seu domínio sobre a natureza e molda-a conforme suas necessidades sociais, a fim de garantir a superação das mesmas ao passo que possibilita maiores saltos em seu desenvolvimento e em sua liberdade. Nessa esteira, soma-se o surgimento da exploração do homem pelo homem.

As modificações na forma como a riqueza social era produzida e distribuída condicionam alterações também na subjetividade dos seres sociais ao passo em que se produz todo um movimento em torno das novas demandas impostas no seio da comunidade. Deste modo, a consolidação da propriedade privada e a posterior edificação do Estado compõem uma totalidade: fazem parte de uma unidade denominada sociedade, que possui fundação na síntese da casualidade e da consciência produzida no interior das relações de trabalho. Entender esse processo, portanto, significa desvelar todas as outras relações sociais em seus distintos momentos e formas, pois compõem a mesma unidade contraditória consolidada agora em um novo patamar, com a exaltação e a afirmação de uma classe hegemônica e com uma instituição voltada centralmente para a manutenção dos interesses desta classe. Com base no Materialismo histórico-dialético, podemos notar que:

Nas mais remotas épocas da história, verificamos, quase por toda parte, uma completa estruturação da sociedade em classes distintas, uma múltipla

gradação das posições sociais. Na Roma Antiga, encontramos patrícios, cavaleiros, plebeus, escravos; na Idade Média, senhores, vassalos, mestres das corporações, aprendizes, companheiros, servos; e, em cada uma destas classes, outras gradações particulares (MARX; ENGELS, 1998, p. 40).

O Estado, deste modo, molda-se como síntese da processualidade das sociedades de classes e da forma como o trabalho é organizado. Com base nisso, podemos afirmar que ele é fundamental para a garantia da reprodução e da exploração do trabalho alienado em suas várias formas e na constituição da subjetividade no processo de individuação do sujeito. A análise do Estado, então, só é possível mediante a compreensão do seu processo fundante: o antagonismo estabelecido entre as classes sociais. Lenin (2010, p. 27) afirma que:

O Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes. O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem objetivamente ser conciliados. E, reciprocamente, a existência do Estado prova que as contradições de classes são inconciliáveis. [...] Para Marx, o Estado não poderia surgir nem subsistir se a conciliação de classes fosse possível. [...] o Estado é um órgão de dominação de classes, um órgão de submissão de uma classe por outra; é a criação de uma 'ordem' que legalize e consolide essa submissão, amortecendo a colisão das classes.

Ao observar o desenvolvimento histórico da humanidade, nota-se que, a partir do momento em que o ser humano é capaz de ampliar seu domínio sobre a natureza, moldando-a a partir de suas necessidades, surgem as condições para a produção do excedente de riqueza.

Com isso, entendemos que os conflitos de classes estão fundados nas estruturas econômicas da sociedade, a partir de relações desiguais de propriedade que serão sacramentadas por instituições como o Estado. A desproporção na apropriação da riqueza produzida coletivamente possibilita o surgimento da primeira aristocracia greco-romana que começa a dominar o conselho da gens. Para Engels (2010, p. 199), “a força de coesão da sociedade civilizada é o Estado, que, em todos os períodos típicos, é exclusivamente o Estado da classe dominante e, de qualquer modo, essencialmente uma máquina destinada a reprimir a classe oprimida e explorada”.

A disputa entre classes não poderia acontecer de maneira direta por muito tempo, surgindo daí as instituições que foram responsáveis pela adequação e justificação do *status quo*, garantindo a permanência da classe exploradora como

hegemônica. Denota-se que o aparelho estatal surge e se aperfeiçoa do e para o conflito indissolúvel das classes sociais: isso indica os limites do Estado e a necessidade da sua superação. Lukács (2012, p. 77) nos chama atenção no tocante a esta questão:

[...] Por um lado, ela aparece como luta *pele* poder do Estado e, por outro, o próprio Estado torna-se claramente *um participante* da luta. Não se luta apenas *contra* o Estado, mas o Estado mesmo revela seu caráter como *arma da luta de classes*, como um dos mais importantes instrumentos para a manutenção da dominação de classes.

Na medida em que as relações de produção desenvolvem-se com base na propriedade privada, o antagonismo entre as classes vai se aprofundando e uma classe vai se confirmando como contradição da outra, visto que a apropriação privada da riqueza produzida coletivamente, além de gerar a desproporcionalidade e a criação de classes, também dá condições para o desenvolvimento dos embates sociais. Essa dinâmica social faz com que o Estado torne-se cada vez mais necessário para a manutenção, através da *coerção* e da *repressão*, da sociedade de classes, afinal ele serve para garantir a opressão do capital sobre o trabalho na reprodução das relações econômicas e essa função, obviamente, não funciona a partir de acordo tranquilo entre as duas classes ontologicamente antagônicas.

O antagonismo de classes – ou seja, sua luta – está relacionado à disputa pela hegemonia do modo como as relações de produção serão estabelecidas e, por consequência, incide diretamente nas relações de propriedade, determinando o caráter de coerção e de repressão do Estado. Diante desse fator, pode-se entender que, enquanto houver classes sociais em disputa pela hegemonia de um projeto de sociedade, haverá, necessariamente, a utilização de instituições para formular e justificar o projeto de mundo da classe dominante, onde, neste caso, o Estado é central.

O Estado, assim, compõe a unidade das relações opostas de classes a partir de um determinado momento das relações de produção – neste caso, desde o aparecimento da propriedade privada. De forma geral, levando em consideração o entendimento de Marx (2011, p. 55) na sua obra *Guerra Civil na França*:

[...] o poder do Estado foi assumindo cada vez mais o caráter de poder nacional do capital sobre o trabalho, de uma força pública organizada para a

escravização social, de uma máquina do despotismo de classe, notando que essa “ferramenta” terá suas variações particulares a cada momento histórico das relações de produção, tendo sua forma variando ao mesmo passo que a forma de propriedade privada desenvolve-se em cada localidade. Por isso, o Estado precisa ser analisado em duas condições fundamentais: uma para a sua essência e outra para a sua aparência. A primeira, como forma nuclear, geral, é o “em si” e determinante da aparência. Todavia, nesta ocasião, a aparência não é exclusivamente determinada pela essência; há, ainda, a interação social estabelecida, determinando-a num dado momento histórico, ou seja, a forma do Estado varia de acordo com o antagonismo entre as classes, sem deixar, no entanto, de estar ligadas.

Deste modo, o Estado é uma síntese de uma unidade contraditória composta pelas classes sociais; sendo assim, o antagonismo inconciliável que surge destas classes é o fundamento da substância do aparelho estatal, ao mesmo tempo em que serve de arma para a manutenção da hegemonia da classe dominante. A cada forma de sociabilidade fundada na luta de classes, haverá uma maneira de explorar a classe dominada, impondo para esta toda uma forma e significação do mundo, ao passo de mantê-la submissa aos ditames da classe dominante. A forma como as relações de trabalho são estabelecidas historicamente determina o conflito entre as classes e, deste, ter-se-á uma forma de Estado particular.

Assim, gostaríamos de ressaltar que os aspectos estruturais da particularidade do desenvolvimento do Capitalismo no Brasil, marcado pela escravidão e agroexportação, criam condições, dentro das condições gerais da reprodução social do capital em sua fase imperialista, particulares da formação social brasileira, que delineiam à condição periférica e dependente, na longa duração e na conjuntura atual da luta entre o capital e o trabalho. A forma como se articulam a burguesia local e a imperialista, numa relação de associação para garantir a superexploração das massas proletárias, mesmo a primeira tendo uma condição de subalternidade a segunda, essa relação perpetua a dependência econômica e tecnológica dos tempos coloniais, produzindo assim, um desenvolvimento atrofiado das estruturas da sociedade brasileira, pois só assim é possível manter as condições estruturais da reprodução da miséria que alimenta essa associação subserviente das classes dominantes locais com as dos países centrais do capitalismo.

Desta forma, a perversidade social estrutural dos países dependentes periféricos, como é o caso do Brasil, tem sua relação ontogenética com o modo

particular como o Capital se universaliza e adapta, no seu desenvolvimento desigual e combinado, aos mecanismos de repressão e coerção social. Logo, o Estado, no caso brasileiro, tem sua determinação estrutural inscrita num processo histórico marcado por um **capitalismo de “via prussiana-colonial”**<sup>35</sup>. Assim, com base nesses pressupostos, defendemos que ocorre a impossibilidade de lhe conferir outra forma, que não uma modelagem autocrática. Mesmo reconhecendo o caráter contraditório das disputas engendradas pela luta de classes, o seu particular processo histórico engolfa a sua capacidade de absorver as demandas históricas das classes subalternas, o que faz a sua natureza autocrática, garantia *sine qua non* do consórcio das classes dominantes locais e internacionais, se manifestar constantemente no funcionamento do Estado e de seu regime político. Assim sendo,

A questão do papel do Estado completa esse complexo quadro. Na experiência histórica brasileira o Estado não “deve ser” um ente impulsionado pela “vocação nacionalista” e “democrática”, como se poderia supor. O Estado, ao contrário, passa a ser “veiculo por excelência do poder burguês”, com o que não se verifica uma irradia o desse poder para a sociedade como um todo (senão para pequena parcela mais rica), mas sim a autoridade estatal como autoridade burguesa. Essa “autocracia burguesa”, como a define Fernandes, significa que o Estado brasileiro   dimensionado para exercer uma política estatal e um tipo de interven o econômica essenciais para a viabiliza o do capitalismo monopolista (cf. Fernandes, 1975, p. 261-268). Diz ainda o autor [Fernandes]: “Vindo de fora, ele (o capitalismo monopolista) se sobrepõe, como o supermoderno ou o atual, ao que vinha de antes, ou seja, o ‘moderno’, o ‘antigo’ e o ‘arcaico’, aos quais nem sempre pode destruir e, com frequência, precisa conservar (p.269). (MINTO, 2014, p. 107).

Com isso, a aparência assumida pelo Estado num dado momento histórico   a deriva o das particularidades dos antagonismos entre as classes sociais que se desenvolvem em um modo de produ o. Daí, podemos afirmar a possibilidade de existir distintas formas de Estado em um mesmo momento histórico, com as mesmas classes antagônicas, só que em localidades diferentes. Tendo em vista que o conflito entre essas classes também ocorrerá de forma desigual e combinada. Sendo assim, as classes assumem particularidades, a classe dominante demandará uma forma de Estado – mais reacionário, populista, republicano, bonapartista, etc. –, isso dependerá da correla o de forças com a classe dominada, mantendo, portanto, sempre seu caráter *coercitivo* e *repressivo*.

---

<sup>35</sup> Ver MAZZEO, A. C. *Estado e burguesia no Brasil: as origens da autocracia burguesa*. São Paulo: Boitempo, 2016.

Por tudo isso, pode-se notar, de forma geral, o quão o Estado tem sua natureza fundada na economia. Sua aparência (forma política) irá variar de acordo com a formação social estabelecida em um determinado estágio das relações de produção e seu conteúdo está silenciado pelo antagonismo entre as classes que fazem parte de uma unidade antagonicamente inconciliável. Por fim, com as relações de produção fundadas na propriedade privada, as classes antagônicas compõem uma totalidade dialética, na qual as formas de Estado são a expressão fenomênica da contradição inconciliável entre as classes e também resultado do poder organizado hegemônico para oprimir o outro polo da população.

A discussão central que queremos colocar ao recuperar essas obras do materialismo histórico-dialético, é que o Estado, por sua natureza e, por isso, dentro dos seus próprios limites, não consegue satisfazer a totalidade dos interesses em meio à luta de classes. Portanto, com base na sua natureza de classe, o Estado realiza o seu duplo papel na reprodução do Modo de Produção Capitalista em zelar por uma sociedade estabelecida na exploração da *mais valia* e garantir, com seus aparelhos e “especialistas/técnicos”, o processo de individualização – objetivação da subjetividade – do sujeito moderno capitalista. Sujeito este que ao ser interpelado pela ideologia,

[...] faz intervir o direito, a lógica, a identificação (ORLANDI, 1987). Nela não há separação entre exterioridade e interioridade, mesmo se, para o sujeito, essa separação continue a ser uma evidência sobre a qual ele constrói, duplamente, sua ilusão: a de que ele é origem de seu dizer (logo, ele diz o que quer) e a da literalidade (aquilo que ele diz só pode ser aquilo) como se houvesse uma relação termo-a-termo entre linguagem, pensamento e mundo.

O sujeito moderno – capitalista - é ao mesmo tempo livre e submisso, determinado (pela exterioridade) e determinador (do que diz): essa é a condição de sua responsabilidade (sujeito jurídico, sujeito a direitos e deveres) e de sua coerência (não-contradição) que lhe garantem, em conjunto, sua impressão de unidade e controle de (por) sua vontade. Não só dos outros mas até de si mesmo. Bastando ter poder... (ORLANDI<sup>36</sup>, 1999, p.14).

Aqui, nesta questão específica do papel do Estado, fundamental para nossa pesquisa, mais uma vez se faz fértil a interlocução permanente com a Análise do Discurso e sua teorização sobre o duplo movimento na constituição da subjetividade, e em especial, na sociedade capitalista moderna:

---

<sup>36</sup> Cf. <https://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/pdf/escritos/Escritos4.pdf>

Em um segundo momento (que não corresponde necessariamente, deve-se ressaltar, a uma temporalidade expressa em dias ou anos), **ocorre o “estabelecimento (e o deslocamento) das formas de individua(liza)ção do sujeito em relação ao Estado.”** (ORLANDI, 2001, p. 106). Em outras palavras, **ocorre uma individua(liza)ção histórica da forma-sujeito em função da inserção do sujeito nas relações sociais regidas pelas instituições que são reguladas pelo Estado.** Do indivíduo interpelado em sujeito (I<sup>1</sup>) resulta o sujeito em **“sua forma individualizada concreta (I<sup>2</sup>)”,** ou seja, aquela visível e a partir da qual é possível adaptar o sujeito ao social. Como afirma a autora, **“no caso do capitalismo, que é o caso presente, [é] a forma de um indivíduo livre de coerções e responsável, que deve assim responder, como sujeito jurídico (sujeito de direitos e deveres), diante do Estado e de outros homens.”** (ORLANDI, 2002, p. 72). [...] Em Orlandi, portanto, o movimento pendular de passagem de 1 para 2 supõe uma inscrição no simbólico, nas leis do simbólico, ou seja, na linguagem enquanto lugar de produção de sentidos, no qual a história e a cultura intervêm. (MAGALHÃES; MARIANI, 2010, p. 392-393, grifo nosso).

Deste modo, colocou-se o caráter *coercitivo* e *repressivo* do Estado em outro patamar, digamos, de forma mais sofisticada, até mesmo porque a determinação do Estado é feita por intermédio das relações de produção. Nesse caso, elas se readaptaram a uma nova fase de acumulação de capital que, por suas taxas de lucro, possibilitou também mecanismos para cooptação de amplos setores do movimento operário, a fim de assegurar uma redução na tensão direta da luta de classes potencializada pela construção do Bloco Soviético, mas sua essência *coercitiva* e *repressiva* manteve-se inalterada, antes, especializou-se.

Quando pensamos o Brasil, o Estado cumpre um papel ainda mais determinante, pois o desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo cria suas desigualdades, e na sua dinâmica, as nações centrais do capital, integram as mais variadas nações periféricas de forma subordinada e dependente, logo o desenvolvimento do capitalismo no Brasil vai determinar um padrão de funcionamento do Estado, que, como dito mais acima, na articulação do seu duplo papel, por um lado visa garantir a expansão e a integração subordinada e dependente ao mercado mundial e por outro constituir “sujeitos modernos” em **“sua forma individualizada concreta (I<sup>2</sup>)”,** ou seja, como diria Pêcheux (2014, p.80) nas **“formas históricas de assujeitamento do indivíduo”,** adicionaríamos na **particularidade da via prussiana-colonial do Capitalismo brasileiro (grifos nossos).**

O capitalismo dependente brasileiro, no seu desenvolvimento desigual e combinado, engrenou uma configuração de organização socioeconômica com uma

profunda heteronomia com as nações capitalistas centrais, porém com a direção subalternizada das frações burguesas autóctones. O processo de acumulação do capital, em sua constituição, foi e é marcado pela associação subordinada das burguesias locais as dos países imperialistas, resultando na partilha desigual entre esse consórcio do excedente econômico fruto da expropriação e exploração do trabalho.

Este processo é garantido por uma infame superexploração. Por isso Florestan (1976, p. 304) denomina o capitalismo periférico de "capitalismo selvagem": "um capitalismo que associa luxo, poder e riqueza, de um lado, à extrema miséria, opróbrio e opressão de outro". Deste modo, as frações burguesas brasileiras, com sua dependência periférica ontogenética, "usam o Estado exatamente para criar e manter uma dualidade intrínseca da ordem legal e política, graças à qual o que é oligarquia e opressão para a maioria submetida, é automaticamente democracia e liberdade para a minoria dominante" (FLORESTAN, 1976, p. 350).

A via de entificação do capitalismo brasileiro desenvolveu-se com base na dupla articulação, sendo no plano Interno entre o setor arcaico rural-agrário escravista representante dos interesses das oligarquias tradicionais em articulação com as frações das burguesias industriais e comerciais; e no plano externo uma associação subalternizada com as burguesias dos países centrais. A sequela dessa dupla articulação, ou dualidade intrínseca, resulta no aborto da realização das "tarefas democráticas".

Por isso, a ausência e simultaneamente a disseminação do ódio das elites a realização da reforma agrária, que através de sua **forma individualizada concreta (I<sup>2</sup>)** de seus aparelhos ideológicos<sup>37</sup> e do monopólio do Estado difundem o ódio à mesma e ainda tentam "naturalizar", como sendo "vital para a realização da economia nacional", a compressão dos salários das classes trabalhadoras, o que fica manifesto na degradação salarial com o objetivo de elevar ao máximo a expropriação do sobretrabalho a ser repartido entre as frações burguesas locais e externas/imperialistas.

Deste modo, as classes dominantes brasileira buscam operar um profundo monopólio do controle do Estado em aliança com a burguesia imperialista e as

---

<sup>37</sup> Ver Cf. ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

classes médias, para assim, assumir, a burguesia brasileira, sua subalternidade diante das burguesias imperialistas e garantir uma superexploração das classes subalternas, fator que termina realçando ainda mais, o já intrínseco caráter coercitivo e repressivo do Estado e determinando decisivamente a debilidade das políticas públicas, e em especial, a educação da classe trabalhadora, que, passa ser uma dimensão decisiva da construção da hegemonia da classe dominante num país com as particularidades históricas do Brasil. Como afirma Mazzeo,

Se temos, portanto, um processo acumulador pelo campo que se aproxima do “caso alemão”, podemos ir ainda mais além. Na Alemanha, como no Brasil, a unidade nacional é imposta de cima para baixo. A nobreza **junker** constitui-se, na verdade, numa burguesia com o título de nobreza; algo similar ocorre com a “nobreza” brasileira, que herda o aspecto da fidalguia portuguesa. O processo de construção do Estado Nacional é excluyente para as massas, tanto na Alemanha como no Brasil. No entanto, **essas semelhanças formais guardam diferenças de cunho estrutural** e, aí, a dimensão colonial se coloca com a legalidade que a história lhe confere. Entretanto, o aspecto formal, que, no sentido marxiano, não se dissocia de seu conteúdo, elevado à sua expressão concreta dá à morfologia brasileira sua real dimensão. O aspecto “prussiano” aparece, assim, no sentido de caracterização de um processo tardio de acumulação de capital, consagrado na análise leniniana como uma **forma de desenvolvimento burguês, que se enquadra nas grandes tendências gerais de análise da entificação do capitalismo**. Pensamos então que, para melhor conceituar o processo brasileiro, a noção de “**via prussiana-colonial**” é a que mais expressa sua geneticidade, porque respeita a legalidade histórica de sua condição colonial e, ao mesmo tempo, considera a configuração tardia (ou “hipertardia”, como pontua Chasin) e agrária do processo de acumulação e posterior industrialização do Brasil. ( MAZZEO, 2015, p. 105, grifo nosso)

Portanto, partindo da noção de “via prussiana-colonial” e buscando respeitar a legalidade histórica da condição colonial da particularidade do capitalismo brasileiro, resgatamos o caráter histórico/social da ideologia na sua função de “elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social humana consciente e capaz de agir” (LUKÁCS, 2013, p. 465). Assim, visamos enfatizar que o processo de entificação do capitalismo, com seu desenvolvimento desigual e combinado, transformou a sociedade brasileira e com isso as formas de atuação das subjetividades entre si e suas formas de objetivação. Como afirma Magalhães (2001, p. 34-35):

Sem a interferência da subjetividade é impossível qualquer escolha entre as alternativas existentes na objetividade, que funcionaria apenas com sua lógica interna ou ao sabor do acaso[...]. Na verdade, é o surgimento da subjetividade que instaura o ser social; e a história do gênero humano é a história da intervenção da subjetividade na objetividade. É nessa relação

que se consubstancia a força do sujeito. O limite da subjetividade é dado pela objetividade que não permite qualquer tipo de intervenção, mas apenas aquelas que condizem com sua legalidade.

Assim, resgatando o raciocínio desenvolvido anteriormente por Orlandi (1999), o sujeito moderno capitalista determinado pela exterioridade e sob o efeito da ilusão/determinador do que diz, é ao mesmo tempo livre e submisso. Ou seja, como afirma Orlandi (in: 1999, p. 61) “[...]esse sujeito uma vez constituído, sofre diferentes processos de individualização (e de socialização) pelo Estado”. Logo, no funcionamento da ideologia pelo equívoco e estruturado na contradição, pensando nos efeitos que constituem a subjetividade na particularidade da via prussiana-colonial, procuraremos fazer aqui uma reflexão dessa dinâmica do equívoco e contradição no modo de funcionamento do discurso na **forma histórica de “assujeitamento na particularidade brasileira”**.

Com essas afirmações aparece como central a imbricação entre determinismo e liberdade; do ponto de vista do sujeito do discurso diremos que o assujeitamento e a autoria possuem um entrelaçamento que não se desfaz nunca. “Sem dúvida continua a subsistir a indissolúvel coexistência entre o determinismo por parte da realidade social e a liberdade da decisão alternativa” (LUKÁCS, 1997, p. 84). No caso particular do discurso, essa lógica não se altera. O discurso é a objetividade feita subjetividade, através de um pôr social feito de linguagem. (MAGALHÃES; MARIANI, 2010, p. 401)

Deste modo, a forma histórica de “objetivação da subjetividade na particularidade brasileira”, como resultado do profundo monopólio do controle do Estado estruturado pelas classes dominantes brasileira e as classes médias em aliança subalternizada com a burguesia imperialista, configuram por um lado a garantia da superexploração das classes subalternas, e por outro uma forma histórica particular de constituição da subjetividade de um tipo de sujeito capitalista moderno especialmente centrado e cheio de certezas que vão das corriqueiras questões futebolísticas até questões complexas teórico-científicas, profundamente imerso na ilusão da autonomia, ou como é lugar comum na discursividade da formação social brasileira, que atravessa todas as classes sociais, enunciados como: “ninguém me manipula”; “eu sou imparcial”; “Brasil livre”; aqui nos auxilia destacar, sobre este processo e o funcionamento da ideologia, o que diz Orlandi (1999, P. 14) <sup>38</sup>:

---

<sup>38</sup> Cf. <https://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/pdf/escritos/Escritos4.pdf>.

O que aparece ao sujeito como sua definição mais interna e essencial é justamente o que o submete: quanto mais centrado o sujeito, mais ideologicamente determinado, mais cegamente preso a sua ilusão de autonomia. Quanto mais certezas, menos possibilidade de falhas: não é no conteúdo que a ideologia afeta o sujeito é na estrutura mesma pela qual o sujeito (e o sentido) funciona. Como já tivemos ocasião de dizer (E. Orlandi, 1990): não é em “x” que está a ideologia é no mecanismo (imaginário) de produzir “x”, sendo “x” um objeto simbólico. Isso tudo derivando do fato de que não há sentido se a língua não se inscreve na história.

Portanto, o entendimento dos elementos que determinam a constituição e o funcionamento do Estado é um fator imprescindível para notar os limites e a circunstância da *coerção* e da *repressão* contidas em seu interior. Mesmo que, numa determinada conjuntura, haja espaço para que o capital possa dissimular, ou mediar de maneira mais complexa, o seu caráter de classe através de concessões/conquistas cedidas a uma parcela do proletariado, mantém-se ainda outra parcela que não poderá ser contemplada por essas concessões, o caso do proletariado brasileiro e exemplar quando observada as diferenças entre os que vivem no meio urbano e no meio rural. Assim, como afirma Orlandi (1999, p. 61),

[...] se temos o indivíduo como ponto de partida para o assujeitamento ao simbólico – e, quanto a esse assujeitamento o sujeito não tem controle pois ele se passa “antes, em outro lugar e independentemente” – temos sobre esse sujeito processos que o individualizam e que derivam das diferentes formas de poder. E aí as Instituições e o Poder constituído têm um papel determinante. É nessa instância que se dão as lutas, os confrontos e onde podemos observar os mecanismos de imposição, de exclusão e os de resistência.

Logo, através deste movimento, podemos notar a diferença da intervenção estatal em variadas localidades e regiões. Isso se explica pelo próprio movimento totalizante do capitalismo, que necessita da degradação física e moral do proletariado para que se produza a satisfação da cada vez menor parcela da população personificada na burguesia.

**SEGUNDA PARTE**

**DISCURSO, PRODUÇÃO DE SENTIDOS E RELAÇÕES HISTÓRICAS DO  
ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL**

## 4 HISTÓRIA, PARTICULARIDADE CAPITALISTA E FUNDAMENTOS DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL NO BRASIL

Não há dúvidas de que a grande indústria não alcança o mesmo nível de desenvolvimento [...] em todas as localidades de um mesmo país. Isso, todavia, não detém o movimento de classe do proletariado, já que os proletários criados pela grande indústria colocam-se à frente desse movimento e arrastam consigo toda a massa, e já que os trabalhadores excluídos da grande indústria são jogados por esta última numa situação ainda pior do que a dos trabalhadores da própria grande indústria. Da mesma forma, os países nos quais está desenvolvida uma grande indústria atuam sobre os países *plus ou moins* [...] não industrializados, na medida em que estes são impulsionados pelo comércio mundial à luta universal da concorrência. (MARX; ENGELS, 2007, p. 61)

### 4.1 O desenvolvimento desigual e combinado do Capitalismo

Fica explicitado, nessa epígrafe, que Marx e Engels estavam plenamente conscientes da questão do desenvolvimento desigual e combinado das tendências universal e particular do capitalismo, sendo aqui o universal as tendências motrizes do capital, e o particular as formações históricas determinadas e determinantes das *condições de produção amplas do discurso* que,

[...] atuam no processo de constituição de sentidos trazendo à memória a formação de uma sociedade capitalista subdesenvolvida que se fez, e ainda permanece, com suas instituições impregnadas pelo abuso de poder, favoritismos, nepotismos, concretizados no uso de empregos públicos como moeda de troca entre políticos. É a língua fazendo sentido, como trabalho simbólico, pelo movimento do discurso nas relações sociais (FLORENCIO et al. 2009, p. 66).

Podemos afirmar que essa condição foi amplamente consolidada com o advento do imperialismo, estágio superior do capitalismo e do avanço de determinadas nações sobre outras. Ocorre, segundo Lenin, (1976, p. 376) o fato de que,

A propriedade privada baseada no trabalho do pequeno patrão, a livre concorrência, a democracia, todas essas palavras de ordem por meio das quais os capitalistas e a sua imprensa enganam os operários e os camponeses, pertencem a um passado distante. O capitalismo transformou-se num sistema universal de subjugação colonial e de estrangulamento financeiro da imensa maioria da população do planeta por um punhado de países “avançados”.

Como decorrência desse processo, o valor dos produtos agrícolas do hemisfério sul, torna-se notadamente mais baixo, devido à extração da mais-valia

absoluta<sup>39</sup> que lança a remuneração e as condições de vida do campesinato e do proletariado rural dessa parte do planeta para níveis degradantes. Mazzeo (1997, p. 65) considera mais valia absoluta:

O trabalho que o operário efetua além do que é necessário para repor sua subsistência. Em sua jornada, para produzir uma mercadoria, o trabalhador cria valores correspondentes às mercadorias que está produzindo. Em seguida, passa a trabalhar gratuitamente para o patrão; quantidade de valor-trabalho que o patrão capitalista usurpa do trabalhador, no processo de trabalho.

O desenvolvimento desigual e combinado, como podemos observar, parte da compreensão dialética das partes que constituem um todo e interligam-se por esse mesmo todo. Assim, a cultura, a educação e a economia dos países atrasados vão-se desenvolver, segundo Trotsky (2011, p.45), “[...] sob a pressão direta do pensamento e da economia do Ocidente mais avançado.”

É importante sublinhar que o desenvolvimento desigual de uma nação atrasada – ou de um Estado com as características do Brasil – não segue, necessariamente, a mesma ordem de etapas que os países “avançados”. Esse desenvolvimento acontece, como já afirmado acima, a partir da interação das particularidades de cada nação, articulada com as influências gerais do Capitalismo. Por isso, cada formação particular acontece através de uma combinação de fatores que se tornam específicos e criam uma formação social totalmente nova e não repetida.

Desse modo, podemos afirmar alicerçados nessa perspectiva, que o tempo das alianças com setores burgueses progressistas e das revoluções com a natureza democrática burguesa, ficou no passado, e as contradições universais do capital colocam a tarefa histórica do Socialismo.

Nesta seção, pretendemos estabelecer pistas para nos auxiliar a compreender, como as nações centrais do capitalismo definem a dinâmica da economia mundial e assim os processos de (des)identificação das nações periféricas e sua carga sócio-histórico-ideológica.

Quando observamos os estágios de desenvolvimento do capitalismo, é perceptível que o mesmo assumiu determinadas características predominantes em

---

<sup>39</sup> Cf. seção III, “A produção do mais-valor absoluto”, capítulos 7, 8 e 9 de *O Capital*, de Karl Marx.

cada momento, posto que o desenvolvimento de um dado modo de produção é marcado pelo movimento dialético que faz com que esse modo de produção assuma variações, ao longo de sua processualidade histórica.

De tal modo, é imprescindível a compreensão desse desenvolvimento desigual e combinado do Modo de Produção Capitalista, a fim de entender suas características predominantes em cada momento histórico. Assim, podemos apreender as tendências, potencialidades, limites, fluxo e refluxos do movimento do capital, na compreensão da sua totalidade em relação dialética com as particularidades. Segundo Braz e Netto, (2006, p. 170), no desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo,

Se [...] procurássemos estabelecer uma periodização histórica do desenvolvimento do capitalismo, registraríamos primeiro a existência de um estágio que começa com a *acumulação primitiva*[...] e vai até os primeiros passos do capital para controlar a produção de mercadorias e, nela, comandar o trabalho, mediante o estabelecimento da *manufatura*[...], cobrindo do século XVI a meados do século XVIII. Trata-se do estágio inicial do capitalismo, no qual o papel do grupo social dos comerciantes/mercadores foi decisivo – estágio por isso mesmo designado como **capitalismo comercial** (ou **mercantil**).

O processo de incremento do capital em sua fase comercial ou mercantil está relacionado ao momento de acúmulo de forças que vão garantir a ascensão da burguesia ao poder. Tendo em vista que o processo de dominação econômica, mesmo sendo central, necessita da dominação política-cultural ou hegemônica – na perspectiva de Antônio Gramsci -, nesse momento histórico há o crescimento do volume de transações comerciais e, com isso, aumenta a participação econômica da burguesia comercial na sociedade. Na medida em que se aumenta essa participação e importância, há, também, a consolidação da burguesia não só como classe dominante, mas também como classe hegemônica.

Deste modo, o processo de acumulação primitiva é o momento de acúmulo de “forças” para dar o salto qualitativo no desenvolvimento das forças produtivas da sociedade, que ultrapassam as amarras feudais para a época capitalista. No entanto, esse movimento não é linear e não só anda para frente: têm-se momentos de afluxo, refluxo e estagnação. Esses momentos são marcados por revoltas, guerras, tomadas de poder e revoluções. Basta notar o longo período que esta primeira fase enfrenta, são três séculos de acumulação primitiva e disputa da

hegemonia entre as frações da nobreza e seus aliados versus as frações da burguesia e seus respectivos aliados. Nesse sentido, o processo de acumulação primitiva, ou estágio do capitalismo comercial, é o marco da luta burguesa pela hegemonia, enquanto classe dominante. Conforme Braz e Netto (2006, p.171, grifo nosso),

[...] Na segunda metade do século XVIII, o capitalismo ingressa num novo estágio evolutivo. Essa passagem a outro nível vincula-se diretamente a mudanças políticas (está a completar-se a Revolução Burguesa, com a tomada do poder de Estado) e técnicas (vai irromper a Revolução Industrial); nesse estágio, o capital – organizando a produção através da nascente *grande indústria* – dará curso ao processo que culminará na *subsunção real* do trabalho [...]. Aproximadamente a partir da oitava década do século XVIII, configura-se esse segundo estágio do capitalismo, o **capitalismo concorrencial** [...].

A segunda fase do capitalismo tem sua culminância quando a burguesia consolida seu poder econômico, político e cultural. As revoluções burguesas ao longo dos séculos XVII, XVIII e início do XIX, triunfam e a hegemonia burguesa vai-se consolidando, assumindo o lugar do domínio da nobreza feudal. Interligado a esse processo tem-se a superação da acumulação primitiva de capital, o que possibilitou a entrada em cena da era do capital. Sua principal fonte de acumulação deixa de ser as atividades comerciais para concentrar-se na indústria. Prontamente, de posse da hegemonia da sociedade, as frações mais poderosas da burguesia deram continuidade a seu projeto societário.

As aspirações do capital são potencializadas com a industrialização, e, com isso, dá-se pleno desenvolvimento às forças produtivas, afinal, este se libertou das amarras feudais e caminha a passos largos para sua maturidade, no entanto, precisa se universalizar. Desse modo, do desenvolvimento das expansões marítimas para conquistar novos mercados à procura de mão de obra e matérias primas, todos esses elementos impulsionados pela concorrência. Esse momento da fase concorrencial foi marcado por uma luta bestial por mercados que irão garantir as bases para a globalização do capital.

A universalização do Modo de Produção Capitalista vai estruturar decisivamente numa só atuação, de maneira desigual e combinada, os seus aspectos universais que, ao mesmo tempo, serão reprodutores de particularidades regionais ou nacionais, nas formações sociais. A fase imperialista, igualmente

conhecida como capitalismo monopolista, exacerba suas contradições, à proporção que se ampliam cada vez mais as dificuldades para conseguir superar suas crises que, por sua vez, exigem cada vez mais esforços para serem superadas. A esse respeito, dizem Braz e Netto (2006, p. 183-192, grifo nosso):

O capitalismo vai se consolidar nos principais países da Europa Ocidental [...]. Mas, já então, entre fins do século XIX e os primeiros anos do século XX, o grande capital – a partir daí geralmente conhecido como capital monopolista –, firmemente estabelecido na produção industrial, se constituía como a coluna vertebral da economia capitalista [...]. Essa fusão dos capitais monopolistas industriais com os bancários constitui o **capital financeiro**, que ganhará centralidade no terceiro estágio evolutivo do capitalismo – o estágio imperialista, que se gestou nas outras três décadas do século XIX e, experimentando transformações significativas, percorreu todo o século XX e se prolonga na entrada do século XXI.

Desse modo, fica evidente a origem e a dinâmica que rege o ímpeto do capital em ampliar seus espaços de dominação através das guerras, principalmente. É nesse momento que o capitalismo entra em sua fase imperialista que visa garantir, fundamentalmente, através da força, a sua hegemonia. Com a expansão de suas forças produtivas, o capitalismo determina as relações sociais nas localidades em que se vai inserindo, principalmente naquelas em que ainda prevaleciam formações pré-capitalistas, tornando-se, assim, um modo de produção mundializado, uma totalidade concreta universal. Segundo Trotsky (2007, p. 20),

O capitalismo prepara e, até certo ponto, realiza a universalidade e permanência na evolução da humanidade. Com isto se exclui já a possibilidade de que se repitam as formas evolutivas nas distintas nações. Obrigado a seguir os países avançados, o país atrasado não ajusta em seu desenvolvimento a concatenação das etapas sucessivas.

Falando sobre a nova dinâmica desenvolvida pelo monopólio, diz Lenin (2012, p. 165),

[...] o monopólio, que nasce na sola da livre concorrência e precisamente a partir dela, é a transição do capitalismo para uma ordem econômica e social superior”. Assim sendo, “[...] o monopólio é um produto da concentração da produção num grau muito elevado do seu desenvolvimento. Ele é formado pelas associações monopolistas dos capitalistas, pelos cartéis, pelos sindicatos e pelos trustes.

O Modo de Produção Capitalista amadurece, a partir da globalização de suas relações de produção, que se ampliam de tal forma que fazem com que outras formações econômicas mais “arcaicas” sejam transformadas, quantitativa e

qualitativamente. Tem-se, pois, um quadro de alargamento das desigualdades entre as sociedades e de composição da sua totalidade ao longo desta quadra histórica, uma vez que conforme Lenin (2012, pp. 165-166) “o monopólio das fontes mais importantes de matérias-primas aumentou enormemente o poderio do grande capital e acirrou as contradições entre a indústria cartelizada e a não cartelizada”. Também Trotsky (2011, p. 138), ao falar da processualidade do desenvolvimento das forças produtivas, assim se expressa:

[...] a expansão, ou, ao contrário, a retração que caracterizam certas épocas históricas, como, por exemplo, a Idade Média, o regime das corporações, o absolutismo esclarecido, o parlamentarismo; a desigualdade no desenvolvimento dos diferentes domínios da economia, das diferentes classes, das diferentes instituições sociais, dos diversos elementos da cultura – tudo isso constitui os fundamentos das “particularidades” nacionais. A originalidade do tipo nacional e social não é senão a cristalização das desigualdades de sua formação.

As formações sociais, ou seja, as nações, as regiões, os Estados, estruturam-se a partir desta dinâmica, em relação com suas particularidades. Tem-se que em cada período histórico vão-se adaptando as novas relações de produção e categorias emanadas por suas condições objetivas, fazendo com que até as nações que se encontram em um modo de produção anterior ao capitalismo saltem “determinadas etapas”, combinando suas desigualdades internas com as externas e provocando convulsões sociais que vão determinar profundas alterações societárias. A esse respeito, diz Trotsky (2007, pp. 20-21),

O privilégio dos países historicamente atrasados – o que de fato é – está em poder assimilar as coisas ou, dito melhor, em se obrigar a assimilá-las antes do prazo previsto, saltando por toda uma série de etapas intermediárias. [...] O desenvolvimento de uma nação historicamente atrasada induz, forçosamente, que se confundam nela, de uma maneira característica, as distintas fases do processo histórico. Aqui o ciclo apresenta, visto em sua totalidade, um caráter confuso, complexo combinado.

O eixo essencial da fundamentação teórica do materialismo histórico é exatamente a perspectiva de que os modos de produção possuem uma natureza transitória. Logo, a compreensão dos mecanismos de funcionamento do Modo de Produção Capitalista é uma dimensão essencial para o nosso objeto de estudo e em especial para superação do mesmo modo de produção. Assim, os “saltos” históricos possuem seu limite nos aspectos particulares de cada formação social,

determinando suas características e desempenho, de acordo com a sua localização na divisão internacional do trabalho, seja no patamar de nações desenvolvidas e ou subdesenvolvidas.

Desse modo, confirma-se a tese marxiana de que “não se pode reorganizar nem mesmo compreender o Capitalismo nacional, sem encará-lo como parte da economia mundial” (TROTSKY, 2011, p. 137), visto que, como nos diz Marx (1996, p. 384) “a natureza do capital permanece a mesma, tanto em suas formas não desenvolvidas, quanto nas desenvolvidas”. Desde essa lógica, observamos que o capitalismo como modo de produção é mais propício a demonstrar o caráter do desenvolvimento desigual e combinado e sua transitoriedade, pois é a partir dele que se tem a mundialização das relações de produção, fazendo com que ocorram alargamentos da sua dinâmica geral, em distintos momentos e circunstâncias, impostas para todo o planeta.

O Modo de Produção Capitalista, devido a seu metabolismo incontrolável e predador, confirma a predominância de um dado modelo societário mais desenvolvido sobre outras etapas sociais. Na sociedade capitalista, nota-se, também, a existência de fatores particulares distintos que unificam a unidade totalizante sócio metabólica do capital<sup>40</sup> plenamente desenvolvida, tornando-se, assim, de forma geral, a possibilidade de uma unidade intelectual, política e econômica fundada nas relações sociais capitalistas em todo o planeta.

É certo que distintas formas sócio metabólicas podem existir no mesmo período histórico, desde que não tenha relacionamento uma com a outra, como visto nas formações sociais características do mundo pré-capitalista, a exemplo dos modos de produção que existiram na antiguidade e no medievo. O avesso sucede com a concretização e expansão do capitalismo, visto que sua razão de ser repousa no imperativo de acumulação e expansão, tornando-se tendência totalizadora e determinante das mais variadas nações, ao atingir sua fase imperialista monopólica.

À luz desta reflexão teórica, podemos sublinhar que “os países atrasados assimilam as conquistas materiais e ideológicas das nações avançadas. Mas isto não significa que sigam estas últimas servilmente, reproduzindo todas as etapas de seu passado” (TROTSKY, 2007, p. 20). É daí que se tem a condição, por exemplo,

---

<sup>40</sup> Cf. MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria de transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

de um proletariado em um país política e ideologicamente atrasado, como a Rússia, ser a vanguarda revolucionária do século XX. Coloca-se como demonstração da possibilidade da ultrapassagem de determinadas etapas que outras nações levaram séculos para alcançar, e/ou até mesmo nem conseguiram alcançar.

A lei do desenvolvimento combinado dos países atrasados – no sentido de uma peculiar mistura de elementos retrógrados com os fatores mais modernos – surge aqui ante nós em sua forma mais acabada, e oferece uma chave para o enigma mais importante da revolução russa. Se a questão agrária, uma herança do barbarismo da velha história russa, tivesse sido resolvida pela burguesia, o proletariado russo não teria podido tomar o poder em 1917. Para que nascesse o Estado soviético, foi necessário que coincidisse, e se coordenasse reciprocamente, o movimento característico do alvorecer do desenvolvimento burguês e uma insurreição proletária, o movimento que assinala o acaso da sociedade burguesa. Essa é a essência de 1917 (TROTSKY, 2007, p. 63).

Portanto, a noção da existência de características intrínsecas referentes à tendência da mundialização do capital e suas consequências na formação de nações com tardio/periférico desenvolvimento do capitalismo, tendo em vista a cristalização das contradições intrínsecas dialeticamente relacionadas às categorias gerais deste sistema sociometabólico:

Vinculando países e continentes em diferentes níveis de desenvolvimento num sistema de mútua dependência e antagonismo, nivelando vários estágios de seus desenvolvimentos e ao mesmo tempo misturando imediatamente as diferenças entre eles, e contrapondo impiedosamente um país a outro, a economia mundial virou uma realidade poderosa que domina diversos países e continentes (TROTSKY, 2010, p. 91).

Desta forma, podemos afirmar que “a originalidade de um tipo social nacional não é mais do que a cristalização das desigualdades de sua formação” (TROTSKY, 2011, p. 138). Com isso, pode-se observar que a formação econômica do Brasil não se deu de forma autônoma, ao passo que seu desenvolvimento aconteceu através da fusão das suas contradições forjadas na dinâmica do capitalismo mundial. Desta forma, compreender a totalidade da formação social brasileira demanda a apreensão das particularidades como mediações fundamentais entre os elementos externos universais da dinâmica do capital que a influenciaram.

A tendência à expansão é a forma que previamente o capitalismo clássico usa para determinar o capitalismo e todas as formações pré-capitalistas em todo o planeta. Entretanto, cabe salientar que essa “determinação” não é linear, não é

apenas o resultado de uma imposição externa – embora tenha um papel muito importante, pois é a partir dela que se manifesta, inicialmente, o ímpeto expansionista do sócio metabolismo do capital.

Na realidade, o desenvolvimento do capitalismo tardio/periférico numa nação não é o desenvolvimento, unicamente, das contradições do capitalismo em sua totalidade. Pensar desta forma excluiria diversos elementos fundamentais para uma compreensão mais adequada deste objeto. Segundo Trotsky (2011, p. 143),

Todo país atrasado, incorporando-se ao capitalismo, passou por diferentes fases de dependência para com os outros países capitalistas. Essa dependência pode aumentar ou diminuir, mas a tendência geral da evolução capitalista foi sempre no sentido de um enorme desenvolvimento das relações mundiais, manifestando-se no crescimento do comércio exterior, no qual se acha incluído, naturalmente, o comércio de capitais.

De tal modo, o desenvolvimento desigual e combinado, ou seja, suas partes constitutivas são variantes e distintas, unidas por sua totalidade, que as faz ter um ponto de semelhança e convergência e que, para a análise em questão, seria o capitalismo mundial. Enfim, “pressionada pela necessidade de mercados sempre mais externos para seus produtos, a burguesia conquista a terra inteira. Tem que imiscuir-se em toda parte, instalar-se em toda parte, criar relações em toda parte (MARX; ENGELS, 2001, p. 29).

Desvelando o desempenho e as tendências do capitalismo – gerais e particulares –, Trotsky propôs-se a pensar no modo como “o processo de desenvolvimento de determinadas formações sociais acaba por conter em si (por combinar) elementos correspondentes [...]” (DEMIER, 2008, p. 9), ou seja, significa dizer que o desenvolvimento de uma parte constitutiva da totalidade não se dá de forma isolada.

Com o desenvolvimento pleno do capitalismo, ou seja, com a sua mundialização, a totalidade das nações torna-se parte de um todo; este, por sua vez, seria o capitalismo mundial: a síntese de todas as partes, sendo, assim, genérico. Todavia, essa relação dialética entre a totalidade e o particular não se dá de forma linear e mecânica. Ela é resultado de um processo dialético que pode significar um avanço, um retrocesso ou uma estagnação, tanto da totalidade, quanto da particularidade, como de ambas. Ainda há a possibilidade de uma dada nação ser mais influente que outra. Isso dependente da correlação de forças existentes no

núcleo deste processo que tem, plasmado em sua essência, a subsunção formal do trabalho ao capital.

Interligando todas as nações através da sua dinâmica de produção e seu comércio, o capitalismo fez do mundo um só organismo econômico e político refém da sua imanente contradição, qual seja, a necessidade de se expandir continuamente sem que se criem as condições objetivas para essa expansão, momento em que passa a se caracterizar por sua natureza destrutiva e incontrolável. (MINTO, 2014). Assim, segundo Trotsky (2007, p. 42),

[...] não é verdade que a economia represente apenas a simples soma de frações nacionais uniformes. Não é verdade que os traços específicos não passem de um complemento dos traços gerais, uma espécie de verruga no rosto. Na realidade, as particularidades nacionais formam a originalidade dos traços fundamentais da evolução mundial.

As condições de produção de cada formação social, inexoravelmente, determinam as possibilidades históricas de objetivação da subjetividade dos seus indivíduos e, por conseguinte, a realização de qualquer política pública, em especial as de educação profissional. Por isso, precisamos compreender a diferença entre os países centrais que tiveram seu desenvolvimento capitalista de forma clássica e as nações periféricas, cujo capitalismo é tardio/dependente<sup>41</sup>. Buscando compreender essa determinação e suas particularidades no tocante às formas históricas de objetivações dos indivíduos, Pêcheux (2014, p. 80-81) assevera, a respeito da “Via Clássica ou Americana”:

A via dita “americana”, na qual o produtor independente torna-se ele próprio, progressivamente comerciante e capitalista; [...] A via número 1 do MPC se apresenta sob traços de uma democracia burguesa exemplar, fundada na *ideologia jurídica do contrato livre e igual* que constitui, através da forma econômica das “leis de mercado”, a mola essencial da divisão de classes entre trabalhadores “livres” e os proprietários da “livre empresa”. Nesse universo, o passado está apagado ou ausente; o MPC engendra as formas de assujeitamento que lhe são necessárias ao mesmo tempo em que se engendra a si mesmo.

Assim, os países de capitalismo clássico passaram e foram caracterizados pelo pequeno ofício, o levante progressista do 3º Estado nas corporações, as guildas, as comunas e as municipalidades europeias. Essas características não contemplam os países de capitalismo tardio/dependente, evidenciando a não

<sup>41</sup> Cf. a obra *Capitalismo Tardio*, de João Cardoso de Mello e a obra *Dialética da Dependência*, de Ruy Mauro Marini.

linearidade do desenvolvimento econômico de uma nação em relação às outras. Portanto, para Minto (2014, p. 52),

[...] a assunção de que o processo de desenvolvimento histórico revolucionário não tem que cumprir necessariamente certas “etapas”, alça outras experiências históricas a uma condição analítica superior, não as alinhando artificialmente com as experiências históricas *clássicas*. Com isso não se deve pressupor uma relativização irrestrita do processo histórico de desenvolvimento das forças produtivas e das formas de sociabilidade, mas compreender que, cada momento histórico, é possível ampliar as chances e os caminhos para transformações de grande monta, não as prendendo em esquemas teóricos abstratos.

Desse modo, afirmamos ser equivocada e antidualética, a perspectiva que reduza a processualidade histórica de todas as nações a uma hierarquia etapista. Logo, podemos afirmar que o processo de urbanização dos países de capitalismo tardio/dependente é resultado da associação de suas particularidades com o avanço do capitalismo mundializado, através do imperialismo. Ou seja, as particularidades são relacionadas através da combinação com as generalidades do capitalismo. Com isso, o desenvolvimento industrial e as grandes cidades possuem suas bases na disparidade encontrada entre o desenvolvimento do capitalismo mundial e as particularidades locais. Portanto, cada localidade tem uma forma de mesclar o moderno com o arcaico. Assim, conforme Trotsky (2010, p. 102),

O imperialismo vincula incomparavelmente mais rápido e mais profundamente grupos nacionais e continentais em uma única entidade, colocando-os em mútua dependência vital e tornando seus métodos econômicos, formas sociais e níveis de desenvolvimento mais idênticos. Ao mesmo tempo, ele atinge esse “objetivo” por tal método antagônico, tal pulo e assalto sobre países e áreas atrasados, que afeta a unificação e o nivelamento da economia mundial, com mais violência e convulsão que em outras épocas.

O desenvolvimento do capitalismo tardio/dependente, resultado da combinação das relações capitalistas internacionais, por intermédio das suas relações imperialistas sobre as particularidades locais, como o Estado oligárquico e autocrático brasileiro, desencadeia um paradoxo interessante: os países tardio-dependentes, em determinados aspectos, podem se tornar mais avançados que as nações caracterizadas como capitalistas clássicas.

A dialética do processo de assimilação de etapas avançadas em condições particulares não é absoluta. Na realidade, ela é limitada pelas capacidades

econômicas e culturais de cada localidade. Isso ratifica o caráter desigual do desenvolvimento capitalista, tendo em conta ação e reação dialética entre o nacional e o internacional (TROTSKY, 2011, p. 371).

Um país atrasado adapta, frequentemente, às suas particularidades tudo aquilo que é cabível ao seu desenvolvimento. O capitalismo de forma universal procura se estruturar em tudo aquilo que melhor lhe convém, para a extração e a realização de mais-valia, como a utilização de trabalho compulsório nos latifúndios monocultores durante boa parte da história econômica brasileira.

Nesse sentido, as particularidades compreendidas na economia, na cultura, na política, na técnica local, etc. permitem o rompimento da perspectiva evolucionista encontrada no seio das vertentes etapistas<sup>42</sup>, ao mesmo tempo em que permitem compreender a visão dialética do desenvolvimento histórico de uma nação, que pode ter, em sua base, saltos históricos e fusões de elementos contraditórios. Logo, podemos entender que os países retardatários têm o privilégio de poder atingir etapas históricas mais rápido que outras nações, por isso há a possibilidade de tornarem-se vanguarda nas transformações, ultrapassando os países clássicos.

A contribuição do Materialismo Histórico-Dialético com a teoria do desenvolvimento desigual e combinado não se dá apenas na questão do imperialismo, mas também como uma das mais significativas tentativas teóricas epistemológicas de romper com o evolucionismo e a ideologia do progresso linear eurocentrista. Além disso, essa teoria parte da perspectiva de entendimento da totalidade contraditória dialética, e não como uma simples soma de nações isoladas. Vale ressaltar que essa é uma das principais diferenças teórico metodológicas entre os intelectuais da II e da III Internacional, como bem resgata Trotsky, (2010, p. 103, grifo nosso):

---

<sup>42</sup> No final da década de 1920 por influência do VI Congresso da III Internacional Comunista de 1928 se desenvolveu uma hegemonia na historiografia marxista com base na tese de que todos os países passariam igualmente pelas mesmas etapas/fases históricas percorridas nas sociedades europeias ocidentais. Assim, numa leitura dogmática de Lênin, os historiadores oficiais do estalinismo divulgaram a tese de que os países asiáticos e latino-americanos de um modo geral eram atrasados e deveriam ainda desenvolver suas próprias forças produtivas para alcançarem sua etapa capitalista. Em 1938, Stalin desenvolveria esta teoria em seu escrito Sobre o materialismo histórico e o materialismo dialético, expondo a “teoria da passagem necessária” de um modo de produção a outro como sendo universal a todas as sociedades.

Que a revolução internacional do proletariado não pode ser um ato simultâneo, é claro, não pode haver discussão, principalmente depois da experiência da Revolução de Outubro, conseguida pelo proletariado de um país atrasado sob a pressão de uma necessidade histórica, sem esperar nem ao menos os reforços do proletariado dos países avançados. Nesses limites, a referência à lei do desenvolvimento desigual está absolutamente correta e no lugar certo. [...] Se o processo histórico fosse de que alguns países se desenvolvessem não só desigualmente isolados, mas também *independentemente de todos os outros*, então da lei do desenvolvimento desigual indubitavelmente seguiria a possibilidade da construção do socialismo em um só país capitalista – primeiro no país mais avançado e depois, quando estiverem maduros, nos mais atrasados. Essa era a ideia comum e, por assim dizer, geral, da transição ao socialismo do conjunto da socialdemocracia antes da guerra. Essa é justamente a ideia que forneceu as bases teóricas do social-patriotismo. [...]

O sistema sócio metabólico do capital fundamenta-se, como já afirmamos, numa lógica que é, segundo Antunes (2013, p. 11), “*expansionista* na busca crescente e desmedida de mais-valor, *destrutivo* na sua processualidade pautada pela superficialidade e descartabilidade, o sistema do capital torna-se, no limite, *incontrolável*”. (grifos nossos). Tal forma de produção, com o desenvolvimento de sua processualidade, apresenta modificações em sua estrutura devido à sua tendência estrutural em aumentar a exploração da força de trabalho e a degradação da natureza, duas condições fundamentais no ímpeto expansionista. Como afirma Marx (1986, p.251) sobre o papel da produção de mais valia ou geração de excedente:

[...] é a lei absoluta desse modo de produção. Só à medida que mantém os meios de produção como capital, que reproduz seu próprio valor como capital e que fornece em trabalho não pago uma fonte de capital adicional é que a força de trabalho é vendável. As condições de sua venda, quer sejam mais quer sejam menos favoráveis para o trabalhador, incluem, portanto, a necessidade de sua contínua revenda e a contínua reprodução ampliada da riqueza como capital. O salário, como se viu, condiciona sempre, por sua natureza, o fornecimento de determinado quantum de trabalho não pago por parte do trabalhador.

Segundo este entendimento, Marx (1986, p.198) ainda afirma que:

Qualquer que seja a forma social do processo de produção, este tem de ser contínuo ou percorrer periodicamente, sempre de novo, as mesmas fases. Uma sociedade não pode parar de consumir, tampouco deixar de produzir. Considerado em sua permanente conexão e constante fluxo de sua renovação, todo processo social de produção é, portanto, ao mesmo tempo, processo de reprodução.

Na quadra histórica atual, essas contradições chocam-se, de forma mais

profunda e intensa, tornando a síntese deste processo mais frequente: as crises cíclicas são resultado da expansão das contradições do capitalismo; o processo de crise do capitalismo é intrínseco à sua natureza. Segundo Marx (1986, p. 112), “[...] a produção capitalista move-se através de determinados ciclos periódicos. Passa por fases de calma, de animação crescente, de prosperidade, de superprodução, de crise e de estagnação”.

Desse modo, podemos afirmar que a reestruturação da produção é um processo fruto da crise sistêmica do capital e uma consequência dos defeitos estruturais que esse modo de produção tenta minimizar com uma reconfiguração da sua forma de operar, aprofundando as contradições, resultando na necessidade de rearranjos em seu arcabouço político-filosófico que justifiquem o seu comportamento. Como afirma Netto (1996, p. 19-20),

A idade do monopólio altera significativamente a dinâmica inteira da sociedade burguesa: ao mesmo tempo em que potencia as contradições fundamentais do capitalismo já explicitadas no estágio concorrencial e as combina com novas contradições e antagonismos, deflagra processos que jogam no sentido de contrarrestar a ponderação dos vetores negativos e críticos que detona.

Nas conjunturas em que sobrevêm os ápices críticos das crises sistêmicas do capitalismo, confirma-se, segundo Mészáros, (2009, p.17), que “a grande crise econômica mundial de 1929-1933 se parece com ‘uma festa no salão de chá do vigário’ em comparação com a crise na qual estamos realmente entrando”. Desta forma, colocamo-nos contra a perspectiva tautológica de que o capitalismo é a forma mais adequada de produção – aquela questão do fim da história e de que o ser humano é egoísta por natureza.

A cada nova crise, as contradições do capitalismo tornam-se mais acentuadas e, por isso, demandam mais energia para sua “saída”; assim, acentua-se também a desigualdade do desenvolvimento entre as partes, notando que para algumas nações se recuperarem da crise há necessidade de que outras produzam o capital necessário para isso. É com isso que a pauperização assola, em maior escala, a classe trabalhadora nas localidades, cujo capitalismo tem características tardio-dependentes, considerando que sempre há uma tendência para um maior investimento em capital especulativo e em menor grau no fixo, em detrimento do capital variável, e isso se aprofunda na medida em que o capitalismo se vê em

recessão profunda, uma vez que, como diz Marx (2012, p. 25, grifo nosso), **“o trabalhador não precisa necessariamente ganhar com o ganho do capitalista, mas necessariamente perde quando ele perde”**.

Tudo isso em função, sempre, da apropriação da mais-valia e da superexploração do trabalho. Para manter a realização deste, há a necessidade de rebaixar os salários ainda mais além do aumento da taxa de depreciação dos produtos. É dessa contradição que surge a observação do caráter antagônico entre capital e trabalho, pois o primeiro necessita explorar o segundo para ter seus interesses satisfeitos, enquanto o segundo almeja reduzir o lucro do primeiro para melhorar, assim, sua condição de sobrevivência. A esse respeito, diz Mészáros (2007, p. 19, grifo nosso):

O sistema do capital se articula numa rede de contradições que só se consegue *administrar* medianamente, ainda assim, durante curto intervalo, mas que não se consegue *superar* definitivamente. Na raiz de todas elas encontramos o antagonismo inconciliável entre capital e trabalho, assumindo sempre e necessariamente a forma de *subordinação estrutural e hierárquica do trabalho ao capital*, não importando o grau de elaboração e mistificação das tentativas de camuflá-la.

Essa lógica apresentada é “imane” ao sistema sociometabólico do capital. Todavia, há variações que se denominam como “aparência” que serão assumidas pelas partes constitutivas do modo de produção vigente. Sendo assim, a “forma” tomada pela dialética existente entre as categorias gerais e as particularidades em cada localidade é cabível de estudo, tendo como base a teoria do desenvolvimento desigual e combinado. Apoiamo-nos também em Trotsky (2011, p.135-136) que afirma:

O marxismo parte da economia mundial, considerada não como simples soma de suas unidades nacionais, mas como uma poderosa realidade independente, criada pela divisão internacional do trabalho e pelo mercado mundial, que, em nossa época, domina do alto os mercados nacionais. As forças produtivas da sociedade capitalista já ultrapassaram há muito tempo as fronteiras nacionais. A guerra imperialista não foi senão uma das manifestações desse fato.

Essa fundamentação teórica, assentada no Materialismo Histórico-Dialético, procura apreender o movimento do sociometabolismo do capital, não apenas em sua totalidade, mas compreendendo suas particularidades, como, por exemplo, o capitalismo dependente encontrado na América Latina, além das várias formas de

extração da mais valia, que variam, desde o trabalho escravo à tradicional produção fordista, até a flexibilização do trabalho com a metodologia toyotista. Segundo Trotsky (2011, p. 137) “Na realidade, as particularidades nacionais formam a originalidade das trações fundamentais da evolução mundial [...]”.

Desde as grandes navegações para colonização das Américas, financiadas pelos comerciantes e usurários, permanece manifesto o caráter fundamental desse modo de produção: crescimento incontrolável e autodestrutível. Desse modo, a lógica de acumulação do capital, em suas distintas formas interligadas, justificou o interesse do capital financeiro e comercial nas expansões marítimas europeias no alvorecer da modernidade. No tocante à complexificação do capitalismo e ao domínio do capital financeiro, julgamos necessária a explicação feita por Fontes (2009, p. 28):

[...] em primeiro lugar, a expansão bancária deriva da expansão da acumulação capitalista; em segundo lugar, assegura; finalmente, a autonomização do capital monetário, originário de diferentes atividades de produção de valor, dirige e impulsiona o conjunto da atividade de extração de mais-valor, o que pode ocorrer através dos bancos (como locais de reunião dessas massas de capitais, cujos proprietários podem ou não ser banqueiros) ou de outras formas de reunião e controle de tais massas de capitais.

Nesse sentido, as expansões marítimas cumpriram papel crucial na expansão de mercados, força de trabalho com menor custo e recursos naturais em abundância; enfim, todas as condições para a reprodução e a expansão do capital nesta etapa. As navegações, junto com a posse do novo continente, expandem e consolidam mundialmente o capital, tendo em vista que “a expropriação massiva é, portanto, condição social inicial, meio e resultado da exploração capitalista” (FONTES, 2009, p. 217). O desenvolvimento deste processo foi lento, heterogêneo e, por isso, sua dialética dentro de seus diferentes aspectos e particularidades é desigual. No decorrer dos últimos cinco séculos, o capitalismo expandiu-se em cada país e em cada continente através de suas fases: comercial, industrial e financeira, sem, contudo, seguir impreterivelmente essa ordem.

A mundialização do capital desenvolveu-se a partir da desigualdade entre as nações/localidades/regiões, e suas distintas fases predominaram de forma desigual em algumas nações, determinando, assim, a respectiva posição na divisão internacional do trabalho.

Esta é uma condição que determinará as condições em que o capitalismo irá se desenvolver nacionalmente. Compreender essa configuração de desigualdade é uma circunstância fundamental para analisar o desenvolvimento e o subdesenvolvimento no mundo, confirmando a importância da análise da forma de produção material que condiciona particularidades de pobreza ou riqueza e, por consequência, o comportamento social. É a partir destas desigualdades que as nações/localidades/regiões desenvolvem suas diversas formas do capitalismo.

As desigualdades existentes na dinâmica capitalista surgem, neste movimento não linear, dentro do universo de nacionalidades. Como observamos no processo histórico, as condições geradoras não são determinantes de seus resultados, ou seja, o efeito capitalismo não condiciona resultados em sua complexidade de forma idêntica. O que podemos afirmar por certo, é que o capitalismo engendrará suas tendências gerais universais: exploração do proletariado, acumulação e centralização do capital, substituições do capital variável pelo capital fixo.

Logo, as disparidades entre os estados também têm relação nas condições nacionais. Tem-se o capitalismo com todo o seu aparato, cuja complexidade é composta por elementos heterogêneos, com a sua substância nas condições históricas de cada região interagindo com outras. Essas particularidades possibilitam ao Capitalismo a conservação do estado de desigualdade crescente, visto que a desigualdade está em sua natureza, sendo o princípio que favorece seu movimento, a partir da exploração da força de trabalho e das desigualdades entre as classes. Esse acirramento funda as desigualdades e incentiva o avanço das forças produtivas e a possibilidade de uma nova ordem social.

Desse modo, sublinhamos que o movimento histórico não é linear e sem disputa; a classe hegemônica de cada relação de produção se esforçará ao máximo para manter seu *status quo*, utilizando-se de instrumentos encontradas no seio das relações sociais: o próprio Estado, aparelhos ideológicos e de repressão direta. Compete à classe contra hegemônica a injunção de sua agenda, possibilitando avanço, retrocesso ou estagnação, dependendo da força empregada no ataque proletário e da defesa capitalista – por isso, a necessidade de um estudo que compreenda as contradições existentes dentro de cada nação/localidade e também

das condições gerais em sua totalidade.

Esse movimento existirá na universalidade do capitalismo, tendo, como já dito, suas particularidades em cada nação, que, além de empreitarem essa disputa, geram outras, num patamar mais elevado que, por sua vez, irão novamente interagir com as condições gerais, provocando, assim, novas relações sociais nacionais, fortalecendo o movimento dialético universal e particular das relações sociais, como se pode ver na história do surgimento do capitalismo e seu caminho até a plenitude e a decadência. As contradições históricas e materiais fazem com que caracterizemos o capitalismo não como um processo a-histórico linear, eterno e muito menos em uma única direção. Precisamos observar a lei dialética da interação universal, que se encontra nas contradições internas e externas que se chocam e gera a totalidade, o complexo, o universal e garantem a possibilidade de modificação estrutural.

Desde as grandes navegações para colonização das Américas, financiadas pelos comerciantes e usurários, permanece manifesto o caráter fundamental desse modo de produção: crescimento incontável e autodestrutível. Desse modo, a lógica de acumulação do capital, em suas distintas formas interligadas, justificou o interesse do capital financeiro e comercial nas expansões marítimas europeias no alvorecer da modernidade.

Com isso, ressalta-se que não são apenas as leis gerais que determinam a forma do capitalismo em uma nação/localidade, mas também as condições históricas contidas na base de cada região irão se confrontar, gerando uma síntese: a forma de organização produtiva e, por consequência, a ordem societária. As condições particulares, somadas às condições universais, geram o resultado histórico da forma como as relações socioeconômicas fundadas no capitalismo são traçadas em cada particularidade. Assim, não serão fenômenos isolados plenos determinantes do resultado final, já que, segundo Trotsky (2007, p. 21),

O desenvolvimento desigual, que é a lei mais geral do processo histórico, não se revela, em nenhuma parte, com maior evidência e complexidade do que no destino dos países atrasados. Açoitados pelo chicote das necessidades materiais, os países atrasados se veem obrigados a avançar aos saltos.

Com o processo de mundialização do capitalismo, as formas de trabalho

foram-se complexificando e se interligando cada vez mais. Como já sublinhamos anteriormente. Esse fator faz com que as condições internas não determinem isoladamente as condições do desenvolvimento das relações de trabalho, por certo que as influências externas também balizam a forma de trabalho e como os seres sociais tratam suas particularidades. No entanto, mesmo que esse fenômeno tenha sido potencializado pelo capitalismo, ele não é de sua exclusividade, tendo em vista que sociedades pré-capitalistas já tinham a possibilidade de interagir entre si, gerando, assim, condições para o desenvolvimento das particularidades nacionais. A esse respeito, diz Trotsky (2010, p. 101):

Em primeiro lugar, seria mais correto dizer que toda a história da humanidade é regida pela lei do desenvolvimento desigual. O capitalismo encontra várias partes da humanidade em diferentes estágios de desenvolvimento, cada qual com suas profundas contradições internas. A extrema diversidade de níveis atingidos e a extraordinária desigualdade no ritmo de desenvolvimento das diferentes partes da humanidade durante várias épocas são o ponto de partida do capitalismo.

O que de fato ocorre, a partir da mundialização do capitalismo, é uma maior limitação das relações internas, devido à existência de leis gerais que determinam, dialeticamente, como os indivíduos irão estabelecer as condições reprodução da existência. (TROTSKY, 2010, p. 102):

Em contraste com os sistemas que o antecederam, o capitalismo busca inerente e constantemente a expansão econômica, a penetração em novos territórios, a superação das diferenças econômicas, a conversão de economias nacionais e regionais encerradas em si mesmas em um sistema de vasos comunicantes, aproxima-os de si, igualando o nível econômico e cultural dos países mais avançados e mais atrasados.

A síntese deste processo dá-se de outra forma unitária que pode ter evoluído, regredido e/ou estagnado no processo de desenvolvimento das forças produtivas. O que medirá essas possibilidades são as condições objetivas de determinada sociedade, tendo outro elemento constitutivo desta síntese, que será o todo complexo variável, determinando as condições gerais. Lembrando que esse processo tem como alicerce as relações do ser social com o meio natural, a fim de satisfazer suas necessidades, a partir das condições objetivas que condicionarão seu modo de organização social, ou seja (como já sublinhado) determinarão, através do trabalho, suas necessidades previamente idealizadas, gerando condições históricas para os possíveis saltos ontológicos.

Esses fatores (internos e externos) não acontecem apenas de forma isolada: as condições particulares vão-se contrapondo e/ou somando-se, originando novas condições objetivas que irão continuar a se digladiar com outras condições objetivas, e a subjetividade do sujeito revolucionário também irá compor o processo de alteração destas circunstâncias numa dada etapa histórica, gerando, assim, a possibilidade de desenvolvimento nas relações sociais.

Enquanto as condições externas condicionam as leis gerais do processo há pouco citado, também recebem influência de etapas passadas, ao mesmo tempo em que se relacionam com os fatores internos, motivando, ou não, mais alterações nas condições internas da sociedade, ao passo que recebem sua influência. São os processos históricos gerais mais avançados juntos às condições históricas específicas que condicionam saltos nas relações sociais de trabalho, e, assim, modificam radicalmente a forma societária das formações históricas particulares que sofrem este processo. Ainda segundo Trotsky ( 2010, p. 102),

Ao aproximar economicamente os países e nivelar seus estágios de desenvolvimento, o capitalismo, no entanto, usa seus *próprios métodos*, quer dizer, métodos anarquistas que constantemente minam seu próprio trabalho, joga um país contra outro e um ramo da indústria contra outro, desenvolvendo algumas partes da economia mundial enquanto dificulta e atrasa o desenvolvimento de outras. Apenas a correlação dessas duas tendências fundamentais – centrípeta e centrífuga, nivelamento e desigualdade –, ambas advindas da natureza do capitalismo, nos explica a textura vinda do processo histórico. (grifos nossos).

As condições internas e externas devem ser pensadas a partir da totalidade dialética, da ideia de interação desses dois elementos que se colocam contra a intenção de um pensamento fragmentário – que, por sua vez, isola o sujeito das condições sociais e econômicas e reforça a alienação e a naturalização do presente, que é propagada através das concepções burguesas na história da economia, da política e da cultura. Daí que se entende a importância da compreensão da forma como a totalidade é composta nas combinações do desenvolvimento desigual das partes constitutivas da totalidade capitalista.

A condição dos saltos progressivos na história é resultado das interações das diversas etapas históricas que, sendo combinadas, constituem um novo complexo de relações de trabalho, ou seja, formas mais aperfeiçoada de intercâmbio material com a natureza, aumentando a complexidade das relações sociais de produção e,

também, sua nova forma de organização. Afinal (como já sublinhado) o princípio do desenvolvimento combinado torna-se visível no processo de desenvolvimento industrial de países dependentes.

A partir dessa perspectiva, é possível entender como o aspecto hipertardio<sup>43</sup> da via prussiana-colonial<sup>44</sup> resulta na não repetição da evolução dos países centrais nos periféricos, culminando na incorporação das características dos aspectos dos primeiros pelos segundos, adaptando assim o atraso, próprio de processos de entificação capitalistas como no caso brasileiro, às conquistas mais modernas.

Esse processo tem um alto preço social, uma vez que, essa evolução desencadeará a extinção das culturas e formas societárias pré-capitalista na América, como resultado do embate de formações sociais. Diante disso, os povos colonizadores desenvolveram táticas e estratégias para a dominação econômica e cultural destas formações sociais mais atrasadas na linha histórica do desenvolvimento das relações de produção. Nessa perspectiva, trazemos ainda Trotsky (2010, p. 102) que assim se expressa:

O imperialismo vincula incomparavelmente mais rápido e mais profundamente grupos nacionais e continentais em uma única entidade, colocando-os em mútua dependência vital e tornando seus métodos econômicos, formas sociais e níveis de desenvolvimento mais idênticos. Ao mesmo tempo, ele atinge esse "objetivo" por tal método antagônico, tal pulo e assalto sobre países e áreas atrasados, que afeta a unificação e o nivelamento da economia mundial, com mais violência e convulsão que em outras épocas.

Assim, as formações sociais pré-capitalistas, ao se lançarem em uma luta contra-hegemônica com o intuito de preservar seu modo de organização social, também absorvem dialeticamente o progresso técnico, criando condições para saltos nas relações sociais de produção. Esse movimento possibilitará a superação mais rápida de momentos históricos, algumas vezes centenas ou milhares de anos à frente. Ressalte-se que essa dinâmica não tende a acontecer de maneira harmônica, pois o choque entre as formas de organização social caminham ao conflito e deste, dialeticamente, surge uma nova forma de organização social, conforme afirma Novack (2008, p. 57):

---

<sup>43</sup> Cf. CHASIN, J. **O Integralismo de Plínio Salgado**: Formas de regressividade no capitalismo hipertardio. São Paulo, Ciências Humanas, 1978.

<sup>44</sup> Cf. MAZZEO, A. C. **Estado e burguesia no Brasil**: origens da autocracia burguesa. 3.ed.São Paulo: Boitempo, 2015.

Os 'saltos' históricos se tornam inevitáveis por que os setores atrasados da sociedade enfrentam tarefas que só podem ser resolvidas com a utilização dos métodos mais modernos. Sob a pressão das condições externas, veem-se obrigados a saltar ou precipitar etapas da evolução que originalmente requerem um período histórico inteiro para desenvolver potencialidades.

Sob essas condições, surgem as desigualdades nacionais, tendo influências gerais da forma dominante de produção engendrada pelo capitalismo. É importante salientar que, nesse processo, as formações sociais mais avançadas impõem suas relações de trabalho e vencem o conflito contra as formações sociais menos complexas. Essa dinâmica é o que poderíamos chamar de fusão de distintos momentos históricos e, a partir daí a possibilidade de saltos progressivos na história. O avançar de etapas históricas não é uma condição absolutizada. O inverso também pode acontecer, ou até mesmo a estagnação, a depender da fusão dialética das condições históricas gerais e dos fatores históricos particulares a cada formação social particular, que possibilitarão seu movimento de transformação, tendo em vista que todas as possibilidades, em certas condições, também podem se reverter historicamente.

Este processo de desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo e suas conexões entre o local e o geral, entre a totalidade e particularidade vai determinar também o processo de delineamento do formato do Estado e seu processo objetivação e constituição dos sujeitos. Mesmo reconhecendo os aspectos gerais desse processo na modernidade, com base na fundamentação aqui usada podemos afirmar que o Estado moderno e suas técnicas de propaganda também desenvolvem aspectos particulares conforme sua formação social e seu particular caminho de entificação do capitalismo.

No bojo dessa questão, consideramos ser frutífero resgatar as reflexões de Pêcheux (2014) quando faz uma síntese histórica das teses bio-psicológicas de Tchakhotin<sup>45</sup> no tocante às questões que envolvem os limites do irracional e do racional no processo de subjetivação do ser social e sua relação com o papel do Estado moderno e suas técnicas de propaganda. Na primeira tese, Pêcheux chama a atenção para o fato de a natureza humana ser constituída de pulsões, com

---

<sup>45</sup> Sergei Stepanovich Tchakhotin (1883-1973) foi um microbiologista russo, ativista político e um dos inventores das modernas formas de propaganda.

destaque para a *pulsão de conservação*<sup>46</sup> (Freud) “alimentar, econômica, lógica, que conduz a uma propaganda do raciocínio argumentado, fundado na educação pela observação e reflexão;” e uma segunda *pulsão sexual*<sup>47</sup> (Freud) “afetiva, agressiva, combativa, desembocando em uma propaganda militar de reflexos e de emoções, apoiada em uma liturgia estético-religiosa dos signos e gestos.”

Na segunda tese, Pêcheux afirma que o processo objetivo do desenvolvimento dessas pulsões, pode ser, desde que devidamente conhecido e desenvolvido pela ciência moderna, “controlado, instrumentalizado, e colocado a serviço de qualquer política: as “técnicas de propaganda são armas. [...] Esta evidência é hoje cotidianamente repisada pela rede de metáforas jornalísticas”. Por fim, na terceira tese, Pêcheux chama a atenção para esta guerra metafórica que engaja o destino de milhões de homens e mulheres, ou melhor, bilhões de seres humanos que, “segundo a estratégia de uma “campanha de propaganda”, farão balançar este ou aquele lado, tomarão este ou aquele caminho, seguirão esta ou aquela direção.” Assim, na esteira desse debate Pêcheux (2014, p. 79) aponta:

As três teses que acabo de expor, que incidem sobre a partilha eterna do racional e do irracional no indivíduo humano, a neutralidade operatória das técnicas de propaganda, a disjunção entre propaganda dos estados-maiores e a “massa” como objeto desta propaganda, não são independentes: elas formam um corpo teórico-político profundamente instalado nas evidências de nosso tempo. Parece-me urgente fazer de tudo para desalojá-lo mesmo que seja em vão esperar, um dia, acabar realmente com o que nos é estranhamente tão familiar.

Para tanto, Pêcheux vai buscar interpretar as teses acima expostas à luz da história, e fundamentado no materialismo histórico vai analisar os aspectos centrais do desenvolvimento dessas técnicas, a partir das duas principais concorrentes - vias de entificação do capitalismo<sup>48</sup> -, a Via clássica ou americana (via 1) e a via Prussiana (via 2)-. A via Clássica, segundo o referido autor (2014, p.80-81),

[...] se apresenta sob traços de uma democracia burguesa exemplar, fundada na *ideologia jurídica do contrato livre e igual* que constitui, através da forma econômica das “leis de mercado”, a mola essencial da divisão de classes entre trabalhadores “livres” e os proprietários da “livre empresa”. Nesse universo, o passado está apagado ou ausente; o MPC engendra as

<sup>46</sup> Cf. REICH, W. Materialismo dialético e psicanálise. Biblioteca de ciências humanas, Editorial presença, 1973.

<sup>47</sup> Idem.

<sup>48</sup> Cf. LENIN, O programa agrário da Social-Democracia na primeira revolução russa de 1905-1907.

formas de assujeitamento que lhe são necessárias ao mesmo tempo em que se engendra a si mesmo.

Assim, na Via 1, o processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista foi marcado pela ascensão revolucionária da burguesia que se desenvolve na arena histórica com o protagonismo de participação e organização das massas populares no processo de destruição do que restava do *ancien regime*, logo, a luta de classes nessas formações sociais (Inglaterra, França e EUA) assume um caráter eminente de desenvolvimento das potencialidades capitalistas e tendo como expressão maior ideológica o liberalismo. Quanto à Via Prussiana (via 2), ao contrário da via clássica (PÊCHEUX , 2014, p. 80-81),

abre seu caminho no interior das estruturas da sociedade feudal e contra elas: o MPC se esforça em tirar partido das antigas formas de assujeitamento para adaptá-las a suas próprias necessidades. Ele tende a virar a máquina do Estado feudal-monárquico para fazer dela um instrumento de seu próprio desenvolvimento.

Portanto, Pêcheux, em diálogo com Lenin, nos chama atenção para o fato de que na medida que na Via 2 a Revolução Burguesa dá lugar a ação do Estado como poderoso coordenador do processo modernizador das relações de produção capitalistas com suas reformas pelo alto, o novo paga um imenso e pesado tributo ao velho conformando singularidades na constituição do processo de objetivação da subjetividade dessa via de desenvolvimento do capitalismo.

Logo, entendemos que o percurso até então empreendido é necessário para a compreensão da particularidade do processo de entificação do capitalismo brasileiro e, a partir dessa transição/relação da condição de produção ampla e imediata, entender como a configuração das políticas educacionais profissionalizantes se concretizam e tencionam os sentidos é de importância fulcral – mesmo reconhecendo que esse processo não deve ser colocado como único, afinal ele é interligado à totalidade do capitalismo. Há, ainda, através do conhecimento para a compreensão do real deste objeto ora pesquisado, a necessidade de notar o capitalismo em sua totalidade, como elemento determinante das relações sociais em geral, que interagem com as particularidades contidas nas nações e o desenvolvimento de seus complexos sociais.

## 4.2 Condições de produção do discurso: a particularidade brasileira

Com o propósito de compreender as diversas formas e influências oriundas do desenvolvimento do capitalismo, procuramos abordar, à luz da dinâmica do desenvolvimento desigual e combinado, as tendências gerais e as particularidades do desenvolvimento do capitalismo e seus desdobramentos na realidade brasileira com sua *singular forma histórica* que, no corpo teórico-político das suas políticas educacionais profissionalizantes produzem evidências de sentidos que buscaremos desalojar.

As condições em que o capitalismo brasileiro se desenvolveu fizeram com que o incremento das forças produtivas, na sua formação social, tendesse a ficar atrás dos países de vanguarda no desenvolvimento capitalista ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX. Assim, foi pressionado pela dialética das duas vias de entificação do MPC nessa luta interna entre uma *linha mais parlamentarista* (Via 1) e uma *linha Militar* (Via 2).

Assim, a particularidade brasileira, neste duplo espaço, desenvolveu seu processo de entificação do capitalismo, regulamentada pelo seu Estado autocrático, com a sua constituição do sujeito moderno nos limites para o exercício da propaganda política, segundo Pêcheux (2014, p. 82), “através de uma longa série de tentativas de emprestar, tomar a palavra, desviar, virar, desnaturar as bases práticas de adversário de classe, segundo um princípio que não parou de ecoar historicamente entre a burguesia e o proletariado”.

Assim sendo, realçando os aspectos mais arcaicos da *via prussiano-colonial*, resultando da inteiração dialética das condições gerais do capitalismo que, neste momento histórico, dava-se através e como resultado das colonizações e de suas condições particulares, principalmente no nível das relações sociais de trabalho e, por consequência, de organização social. A esse respeito diz Mazzeo,

[...] não teremos, aqui, uma ruptura revolucionária com o Velho que se consubstancia na manutenção da estrutura colonial de produção, isto é, no latifúndio escravista, que configura uma economia agroexportadora; que importa bens industrializados dos países desenvolvidos. No que diz respeito ao processo de concentração de capitais, temos uma acumulação capitalista pelo campo, que configura uma característica prussiana, mas apenas formalmente, já que seu conteúdo se mantém colonial (MAZZEO, 1988, p. 22).

Logo, com a devida ressalva do estatuto colonial, a *via prussiana-colonial brasileira*, absorve da *Via 2*, conforme citação de Pêcheux (2014, p. 81-82),

[...] formas de assujeitamento nas quais a centralização monárquica, o aparelho militar e a ideologia religiosa impõem suas determinações à educação e ao exercício do direito: o amestramento dos reflexos e a retórica da convicção, a hipnose e o sonambulismo, o gosto da encenação e do segredo, o hábito da burocracia, a prática do silêncio, da censura e das punições corporais.

Esse processo fica dolorosamente comprovado quando comparamos a situação econômica do EUA, tendo em vista que foi colonizado na mesma época histórica. No entanto, não teve iguais condições particulares e nem gerais, primeiramente, pelo fato de que o país que o colonizou é diferente do que colonizou o Brasil, demonstrando, com isso, influências externas distintas, pelo menos em alguns momentos, provocando uma síntese também diferenciada. Deve-se chamar atenção para o estágio de desenvolvimento capitalista destas metrópoles. A Inglaterra já tinha avançado no seu desenvolvimento capitalista mais do que Portugal: a primeira impunha seu imperialismo, enquanto a segunda também o fazia sob outras colônias menos desenvolvidas, tornando-se uma nação subimperialista em relação à Inglaterra. Em relação a essa categoria do subimperialismo e sua explicação, recorremos a um dos principais teóricos sobre essa questão, Ruy Mauro Marini (1979, p. 8) que faz a seguinte argumentação em dois pontos referentes à origem do subimperialismo:

a) a partir da reestruturação do sistema capitalista mundial que se deriva da nova divisão internacional do trabalho e b) a partir das leis próprias da economia dependente, essencialmente: a super exploração do trabalho, o divórcio entre as fases do ciclo do capital, a monopolização extrema em favor da indústria suntuária, a integração do capital nacional ao capital estrangeiro ou, o que é o mesmo, a integração dos sistemas de produção (e não simplesmente a internacionalização do mercado interno, como dizem alguns autores).

É interessante observar o resultado da imposição dessa dinâmica nas principais colônias destes dois países: EUA e Brasil. O primeiro, após as Grandes Guerras Mundiais, consolida-se como a maior nação imperialista, substituindo sua metrópole, e o segundo torna-se um país subimperialista, assim como sua antiga metrópole. Esses dois exemplos expressam muito bem a natureza dialética do

desenvolvimento desigual e combinado, pois são nações de influências gerais capitalistas que, nas suas respectivas particularidades, possuem características distintas que permitem que um avance mais que o outro, tendo alguns momentos de rápido desenvolvimento, outros de retração e de estagnação. Isso dependerá dos choques entre as contradições e seus resultados e, também, das condições materiais de cada um destes.

É importante sublinhar que a síntese da combinação das desigualdades pode gerar até a desintegração de suas partes constituintes. Esse processo dialético só tende a se complexificar, notando que o ritmo das etapas históricas que interagem entre si determinará o grau de variação de sua síntese, não podendo sequer conter traços característicos de seus elementos essenciais. Esse é o processo combinado de desenvolvimento, em que o resultado pode ser tão desigual quanto seu processo precedente.

A introdução de distintos elementos numa determinada comunidade talvez não possibilite nenhuma alteração na estrutura social e signifique, até, um entrave em seu processo evolutivo: a combinação de desigualdades, contudo, não significa apenas desenvolvimento, pois esses elementos, talvez, não consigam objetivar uma transformação da realidade.

Essas possibilidades significam a capacidade de existência, ao mesmo tempo, de distintas formas de organização produtiva em diferentes localidades, tendo em vista que as relações de trabalho irão se desenvolver de acordo com suas condições objetivas, visando à satisfação de acumulação do capital. No entanto, deve-se ressaltar a possibilidade da não interação entre estas localidades. Com isso, as relações de trabalho tendem a ter maiores desigualdades quando comparadas a outras formações sociais. Quando há contato entre elas, surge a possibilidade de interação, gerando uma nova organização social. Ao tratar da dialética das condições objetivas e subjetivas, pode-se notar que aquelas que fizeram com que o feudalismo se desintegrasse, possibilitaram, ao mesmo tempo, que o capitalismo ascendesse ao posto de modo de produção determinante das relações sociais. No entanto, esse movimento não é homogêneo, posto que, em algumas localidades, o capitalismo tenha-se utilizado de relações de produção pré-capitalistas para se desenvolver, acentuando os aspectos arcaicos político-culturais em detrimento da

modernidade.

Nunca é demais sublinhar que, ao longo do período colonial, o Brasil foi uma colônia de exploração com um restritivo pacto colonial que na prática significou o monopólio do comércio nas mãos dos colonizadores, a proibição de constituir indústria, a imersão da maioria absoluta da população no analfabetismo, fatores estruturantes que juntos sintetizaram mais de três séculos de riquezas saqueadas, atraso econômico e obscurantismo cultural.

Os mais de trezentos anos de escravidão deixaram marcas ideológicas profundas na sociedade e nas classes dominantes, cujos reflexos até hoje se manifestam na natureza autocrática, na truculência e no desprezo dessas classes para com os trabalhadores. Desse modo, o Estado no Brasil, devido a sua “genética” sócio histórica, bonapartista, funciona buscando dominar a população mediante a cooptação, quando possível, quando não, prevalece a repressão, para, de tal modo, afastar as classes subalternas das decisões econômicas e políticas.

A afirmação acima a respeito da “genética bonapartista” do Estado no Brasil nos exige uma rápida digressão a respeito do conceito de bonapartismo, afinal o mesmo tem uma ampla memória que nos remete à vasta produção da literatura marxista com suas diferentes vertentes e interpretações. Todavia, nessa breve caracterização tentaremos ao máximo trabalhar com os aspectos que julgamos consensuais e que nos auxiliará na argumentação da nossa tese.

O bonapartismo, como um complexo fenômeno histórico-social que envolve questões a respeito da natureza dos Estados, regimes e governos, não possui uma formatação homogênea, apesar de ter suas características gerais. Na dinâmica das relações sociais, a constituição do Estado, dos regimes políticos e dos governos seguem, em linhas gerais, a determinação da luta de classes na formação social em que os mesmos se engendram. Assim é fundamental observar o desenvolvimento desigual e combinado das nações nos marcos do capitalismo, em especial em sua fase imperialista, conforme apontamos anteriormente.

No materialismo histórico-dialético, em especial nas obras de Marx, Engels, Trotsky e Gramsci a questão do bonapartismo aparece como um fenômeno típico das sociedades complexas urbanas industriais do capitalismo consolidado ou em vias de consolidação (como no caso das nações de capitalismo tardio e hipertardio),

no qual a hegemonia burguesa ou a sua consolidação está sob ameaça, na arena da luta de classes, devido à presença do proletariado, de suas organizações, teorias e interesses classistas que direta ou indiretamente ameaçam a propriedade privada e os interesses das frações burguesas na busca pelas melhores condições para reprodução do capital.

A pedra angular do conceito de bonapartismo foi assentada por Marx, nas brilhantes páginas de sua obra “o dezoito brumário de Luís Bonaparte”, ao analisar a crise hegemônica concebida nas relações de produção capitalista e pela incapacidade da burguesia e suas frações de manter seu domínio pelas regras constitucionais da República democrática-parlamentar diante da ameaça de revolução proletária na França em 1851, que resultou no golpe de Estado de Napoleão III.

Não podemos deixar de sublinhar também as extraordinárias contribuições de Engels nas análises do regime político prussiano capitaneado por Otto Von Bismark, na consolidação do Estado burguês na unificação alemã, e conseqüentemente da hegemonia burguesa, entendida por Engels como uma variante do caso francês, dotada da particularidade de um capitalismo tardio, ou de “via prussiana”, em vias de consolidação.

Deste modo, o bonapartismo entendido como regime político do Estado burguês, pode ser caracterizado como “garantidor da integridade nacional” com base na relativa “autonomia do Estado”, perante as classes sociais, encarnada num líder (ou instituição), quase sempre carismático com um poder executivo hipertrofiado sustentado nas Forças Armadas e numa colossal burocracia que diante da profunda divisão social, do “equilíbrio de forças” e da incapacidade hegemônica das frações da classe dominante - produto da exacerbação da luta de classes e da ameaça de revolução do proletariado contra o domínio do capital – eleva-se o aparelho estatal sobre os grupos em combate, anunciando-o como síntese da unidade nacional e da paz social, com o intuito de salvaguardar a ordem capitalista encurralada. Logo, o bonapartismo se configura como “uma formatação particular assumida pelo Estado capitalista em momentos de crise, um tipo de regime político caracterizado por uma dominação política indireta da burguesia sobre as demais classes sociais.” (DEMIER, 2012 p. 18).

Podemos afirmar, prosseguindo em concordância com o historiador Felipe Demier, que a razão de ser do bonapartismo é atacar,

[...] violentamente aquele que é o fundamento primeiro do temor burguês: o movimento operário organizado. Proibindo, fechando ou mesmo destruindo as organizações sindicais, políticas e culturais dos trabalhadores, o regime bonapartista intenta desmontar a vanguarda da classe que, pela sua própria existência, coloca em risco a manutenção da exploração social. Assim, na qualidade de indivíduos atomizados e desprovidos de uma consciência emancipatória, os trabalhadores podem passar a funcionar como base e sustentáculo de “massas” da nova ordem política capitaneada pelo próprio Estado; são justamente as “massas populares”, um novo sujeito social e político nascido dos processos de urbanização e industrialização, as quais o bonapartismo vê-se impingido – e nisso reside grande parte de sua própria “razão de ser” - a incorporar, controlada e subalternamente, à esfera política. Nessa engenhosa empresa, a direção bonapartista pode vir a colocar em movimento certas camadas marginalizadas da sociedade, o chamado lupem-proletariado, direcionando-as tanto para o apoio efusivo ao regime, quanto para o esmagamento da resistência operária. Em certas ocasiões, elementos agrários pequeno-burgueses (campesinato), temerosos do avanço político do proletariado, fornecem uma legitimidade socialmente reacionária ao poder bonapartista. (DEMIER, 2012 p. 19.)

Dessa forma, as intituladas “liberdades democráticas”, conquistas inclusive das revoluções burguesas do século XVIII, numa conjuntura de crise hegemônica, são suspensas sob a pretensa argumentação de serem perigosamente socialistas. Cabe ainda salientar que, em segundo plano o regime bonapartista também pode atacar elementos “indesejáveis” de frações da própria classe dominante com pregações políticas que não estejam sintonizadas com a linha política do regime bonapartista de plantão.

Outro aspecto importante dos Regimes de cunho bonapartista destacado por Demier (2012 p. 21-22, grifo nosso) é,

[...] a relação entre governo e governados que assume um aspecto (pelo menos na aparência) de uma “relação sem intermediários” entre o chefe da nação e o povo com um claro ingrediente anti classista e pequeno-burguês de personalização da política,” Objetivando bloquear o desenvolvimento dos elementos classistas na subjetividade dos trabalhadores, o regime bonapartista trata-os, *jurídica e discursivamente*, como um volumoso conglomerado populacional que não é senão resultado da adição de indivíduos proletários isolados. Amalgamado com estratos sociais de diferentes matizes, o proletariado se dilui pela retórica bonapartista nas manobráveis “massas populares” e no policlassista “povo” – em muitos casos, isso não é incompatível com a permanência da “classe trabalhadora” no léxico do regime, que pode até concebê-la como uma parcela específica da sociedade (e que deve colaborar com as demais), mas nunca enquanto um sujeito social estruturalmente antagônico ao capital (o que colocaria em risco a integridade nacional que se persegue). É com esse “povo” disforme e alienado que o líder “Bonaparte”, dispensando qualquer tipo de plataforma

político-programática bem definida, estabelece uma relação extremamente fetichista, dirigindo-se e sendo reconhecido por ele como seu único e lúdico intérprete, como aquele que, investido de “sabedoria” e “capacidade decisória”, pode protegê-lo das injustiças sociais e das “elites gananciosas”. À maneira tipicamente pequeno-burguesa, o Estado é tomado pelos seus cidadãos como um ente politicamente “neutro” que, pairando acima das classes sociais, mostra-se ao seu “povo” como uma entidade “protetora”, “benfeitora” e “benevolente”. *Nessa astuta engrenagem ideológica do regime, uma sofisticada máquina de propaganda, declaradamente ufanista e apologeta da ordem, costuma desempenhar um destacado papel apelando para emocionalidade de amplos contingentes populacionais trazidos para cena política.*”

Assim, os Regimes de cunho bonapartista, expressão política-ideológica da crise de hegemonia burguesa, enquanto fenômenos políticos das sociedades urbanas e industriais do capitalismo contemporâneo que buscam salvaguardar a propriedade privada “integrando”, cooptando e apassivando os batalhões do proletariado nas estruturas do Estado burguês. Recompõe, dessa forma, o bloco hegemônico de maneira mais complexa, na medida em que os regimes anteriores e seus mecanismos de participação político popular exíguo, marcadamente aristocrático e oligárquico, tornam-se ineficazes ameaçando o Estado burguês e a reprodução do capital.

Provavelmente, seja por isso que, mesmo os Regimes democrático-burgueses, mais típicos da hegemonia burguesa no Estado burguês contemporâneo, mantenha-se toda uma engrenagem discursiva e jurídica com as balizas do bonapartismo, provocando um efeito discursivo ideológico, em especial nos países de capitalismo hipertardio/dependentes e semi-colonial, a exemplo da autocracia brasileira, no qual regimes tipicamente bonapartistas aparecem como “democracias” na memória histórica dessas formações sociais.

Os regimes bonapartistas das ditaduras na América Latina no século XX, extremamente burocráticos e militarizados e com traços fascistas de brutalidade contra o movimento organizado dos trabalhadores, têm como uma de suas características centrais a atitude de utilizar os aparelhos de Estado mediante qualquer ameaça, concreta ou virtual, de ascensão da classe trabalhadora e dos seus anseios na conjuntura de consolidação da urbanização e industrialização dessas formações sociais.

Este processo ocorre, principalmente, devido ao fato das dependentes burguesias periféricas terem sua autonomia extremamente reduzida diante da

dependência das burguesias das nações centrais do imperialismo. Na maioria dos casos as burguesias periféricas são associadas e desempenham atividades auxiliares na cadeia de produção das grandes multinacionais imperialistas em decorrência do próprio processo de desenvolvimento do capitalismo hipertardio, semicolonial e colonial, tendo assim como consequência uma “dupla dominação” imposta pelas frações burguesas imperialistas e as autóctones sobre as classes subalternas.

Na dialética do desenvolvimento desigual e combinado das formações sociais capitalistas periféricas latino-americanas e centrais imperialistas, os regimes bonapartistas ora amparados entre o capital estrangeiro e o nacional, o capital estrangeiro e os trabalhadores foram e vão desenvolvendo a industrialização nacional latino americana, e assim, garantindo e protegendo essas “púberes” hegemonias burguesas. Não podemos deixar de sublinhar, para o entendimento do fenômeno bonapartista, a importância do funcionamento da “dominação hegemônica” desenvolvido por Antônio Gramsci (2007, p. 95) ,

O exercício “normal” da hegemonia, no terreno clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações -, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados. Entre o consenso e a força, situa-se a corrupção-fraude (que é característica de certas situações de difícil exercício da função hegemônica, apresentando o emprego da força excessivos perigos), isto é, o enfraquecimento e a paralisação do antagonista ou dos antagonistas através da absorção de seus dirigentes, seja veladamente, seja abertamente (em casos de perigo iminente), com o objetivo de lançar a confusão e a desordem nas fileiras adversárias.

Comentada, à luz da sua importância para o entendimento da engrenagem do Estado burguês, por Demier (2012, p. 32)

Uma dominação hegemônica implicaria, portanto, na existência de uma ou mais frações burguesas que lograssem colocar sob sua direção política não só os demais segmentos proprietários, como também, e principalmente, as ameaçadoras classes subalternas em desenvolvimento. Essa capacidade hegemônica alcançada por certas frações do capital, conferindo à burguesia um papel de classe dirigente no cenário nacional, criava, na perspectiva gramsciana, as condições para uma forma de dominação político-social calcada numa combinação relativamente equilibrada de elementos coercitivos e consensuais. Embora a coerção ocupasse o papel determinante na estrutura de dominação hegemônica – como, aliás, ocorre em qualquer formatação do Estado capitalista -, seria a forte dosagem consensual contida nesta que distinguiria das formas de dominação não-

hegemônicas, nas quais a violência é nitidamente predominante e, em alguns casos, é quase exclusiva. [...]

Dessa forma, à luz da perspectiva de Gramsci, a hegemonia burguesa nas sociedades capitalistas urbano-industriais, uma vez consolidada, costura uma dominação política sobre as classes subalternas em que estas, dialeticamente, ficam coagidas pelos aparelhos repressivos do Estado e ao mesmo tempo, numa espécie de “efeito Münchhausen do sujeito”, e sentem-se com um grau maior de participação estabelecido por um “consenso ativo” produzido pela adesão ideológica; e em alguns casos com elementos materiais como a implementação do sufrágio universal e das leis trabalhistas, construídos pelos aparelhos privados de hegemonia<sup>49</sup>.

A referência à discussão proposta por Michel Pêcheux, a respeito do efeito Münchhausen da discursividade do sujeito, deve-se ao paralelo no funcionamento ideológico no jogo da interpelação-identificação das massas populares em relação ao líder bonapartista. Na constituição dos sentidos, em especial o político, o sujeito é “recrutado”, resultando daí como causa de si mesmo, sendo uma contradição fundamental, a produção do resultado de uma causa efeito de si no processo de coersão-interpelação-identificação dos sujeitos com o discurso, nesse caso do “Bonaparte”.

Todavia, a consciência desse processo discursivo/político sofre um “apagamento”, caracterizado por Pêcheux (1997, p.157) como *efeito Münchhausen*, numa ligação à memória do Barão de Münchhausen que se elevava nos ares puxando-se pelos próprios cabelos. Logo, a engrenagem da ideologia, em especial nos regimes bonapartistas, recruta sujeitos entre os indivíduos, e tenta estabelecer que todos os sujeitos, no processo de construção dos sentidos, assumam como evidente o fato do Regime bonapartista “ser o seu regime” personificado no “seu líder” que encarna. A compreensão do desenvolvimento do processo de consciência na relação entre governados e governantes à luz do *efeito Münchhausen*, que coloca o sujeito como “origem do discurso” desvendado por Pêcheux, nos possibilita pistas para desvelar a natureza do Estado no seu processo de constituição do sujeito.

---

<sup>49</sup> Cf. GRAMSCI, A. **Quaderni Del Cárcere**. 2. ed. Turim, Giulio Einauldi, 1977; tradução brasileira: GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001..

Portanto, o desenvolvimento do capitalismo no Brasil vai determinar um padrão de funcionamento do Estado, que (como dito mais acima) na articulação do seu duplo papel, por um lado visa garantir a expansão e a integração subordinada e dependente ao mercado mundial, e, por outro (como já foi dito anteriormente) constituir “sujeitos modernos” em “*sua forma individualizada concreta (I<sup>2</sup>)*”, ou seja, como diria Pêcheux (2014, p.80) nas “formas históricas [...] particular da via prussiana-colonial brasileira”.

Essas características se aliam ao fato de que (como assinalávamos anteriormente) a formação social brasileira, desde o início da colonização no século XVI, já nasceu integrada e subordinada aos circuitos do capital mercantilista internacional (PRADO JUNIOR, 2000). Essa dependência formou uma burguesia agrário-exportadora, conservadora, antinacional, predatória, anti-industrialista, dependente do controle do Estado e subordinada aos países centrais do capitalismo.

Por essa razão, o processo de industrialização brasileiro foi hipertardio, só ocorrendo três séculos depois da revolução burguesa na Inglaterra e cerca de dois séculos após a Revolução Industrial. Ainda assim, com a Revolução de 1930, o processo de industrialização que deslocou os setores agrário-exportadores para um segundo plano na economia, foi tragado pela tradição do reformismo pelo alto e sua revolução passiva de natureza reacionária que construiu a conciliação do arcaísmo agroexportador rural com o nascente industrialismo urbano, fato que abortou a realização da reforma agrária. Este processo, realizado mediante a junção de três massas de capitais: o capital do Estado, o capital privado nacional e o capital internacional, sendo que este último tendo o controle dos setores mais dinâmicos da economia, só se completou na segunda metade dos anos 1950, com o Plano de Metas<sup>50</sup>.

Como já afirmamos anteriormente, a industrialização brasileira completou-se numa conjuntura na qual a segunda revolução industrial estava madura e os principais setores da indústria como a metalurgia, química, plásticos, etc, estavam sob o controle dos monopólios que já tinham o domínio da economia mundial e

---

<sup>50</sup> Plano econômico desenvolvido no governo do Presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961) que entre outras coisas impossibilitou definitivamente o desenvolvimento autônomo do capitalismo brasileiro reafirmando sua dependência econômica e tecnológica, pois se baseava na massiva penetração dos monopólios estrangeiros em especial os norte-americanos. Nesse Plano a economia brasileira recebe uma imensa injeção de capitais estrangeiros em formas de empréstimos ou de investimentos diretos de empresas multinacionais, em especial a indústria automobilística.

davam os passos decisivos para consolidar a internacionalização da produção, que vai resultar no controle das empresas transnacionais na exploração da *mais-valia*, dentro e fora de suas fronteiras nacionais. Nesse processo, a afirmação de Netto (2015, p. 110-111) sobre a factualidade do capitalismo monopolista tem uma precisão cirúrgica:

[...] Na idade avançada do monopólio, a organização capitalista da vida social preenche todos os espaços e permeia todos os interstícios da existência individual: a manipulação desborda a esfera da produção, domina a circulação e o consumo e articula uma indução comportamental que penetra a totalidade dos agentes sociais particulares [...] – é o inteiro cotidiano dos indivíduos que se torna administrado, [...] um difuso terrorismo psico social se destila de todos os poros da vida social e se instila em todas as manifestações anímicas e todas as instâncias que outrora o indivíduo podia reservar como áreas de autonomia ( a constelação familiar, a organização doméstica, a fruição estética, o erotismo, a criação dos imaginários, a gratuidade do ócio etc.) convertem-se em limbos programáveis.

Esse fator resulta em outra particularidade do processo de entificação do capitalismo brasileiro. É fato que a burguesia local e suas frações nunca protagonizaram uma revolução burguesa clássica, como a inglesa e a francesa. A classe dominante<sup>51</sup> nasceu e se desenvolveu com uma associação orgânica com o capital estrangeiro dos países centrais, sempre de maneira subordinada, fator que inviabilizou sua possível luta por um projeto nacional como as burguesias dos países centrais.

Desse modo, na particularidade brasileira, devido à predominância de um capital agrário exportador, assegurada por intermédio da intervenção estatal em detrimento do capital comercial e do capital industrial, ambos potencialmente mais ligados ao perfil urbano-industrial ocidental, acentuaram os aspectos mais arcaicos com um profundo e estrutural condicionamento marcado por uma dependência financeira/tecnológica e alienação cultural. Daí, resultaram a formação e uma burguesia local com uma mentalidade retrógrada, e uma opinião pública geral com caráter “ingênuo”, marcada por uma série de debilidades, assentadas na centralização do Estado com a destacada atuação bonapartista do aparelho militar em sintonia com uma ideologia religiosa profundamente obscurantista. Desse modo, conseguiram amalgamar à educação e o exercício do direito estruturando um processo de amestramento dos reflexos com uma retórica marcada pela convicção,

---

<sup>51</sup> Cf. FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

hipnose, sonambulismo, gosto pela encenação e o segredo, o hábito da burocracia, a prática do silêncio, da censura e das punições corporais (PÊCHEUX, 2014).

Dentre as principais debilidades que marcaram o processo de entificação do capitalismo brasileiro e da sua sociedade, vale destacar a “inaptidão” de alinhar a rebeldia dos setores letrados às insurgências populares, estas sim, únicas capazes de convulsionar a sociedade para uma reordenação social revolucionária. A “ingenuidade” vem da própria matriz cultural europeia da qual tomava como base teórica a cultura lusitana e sua distância das frações mais urbanas do liberalismo jacobinista (FERNANDES, 1976).

Porém, pouco a pouco, acompanhando o desenvolvimento desigual e combinado das forças produtivas determinadas pelo capital, certa “consciência nacional”, limitada pela dependência e o caráter subalterno das elites locais, as frações burguesas imperialistas, foram ganhando um caráter autêntico, especialmente quando observarmos a evolução dos temas da literatura como expressão desse processo: poesia, arcadismo, romantismo, modernismo, ou seja, na construção da identificação da nação como povo e do popular como nacional. Não devemos nos esquecer dos limites anteriormente sublinhados, que, apesar das influências europeias, vão se constituir alguns exemplos genuínos de experiências de interpretação do Brasil como: Oliveira Vianna e uma tentativa de ocultar a ferida senzala; Paulo Prado e a suposta origem da ociosidade do povo trabalhador nas raízes africana e indígena; o romântico enaltecimento dos elementos indígenas de José de Alencar, dramático e repleto de piedade para tentar “sensibilizar” a sociedade escravista; e Gilberto Freyre em sua busca de idealizar a família patriarcal e as relações raciais se constituem em alguns exemplos de como a inteligência local vai se constituindo no processo de construção da particularidade nacional, sua mentalidade na relação dialética com a totalidade do Modo de Produção Capitalista.

Todavia, como afirmaria Michel Pêcheux (1978), em suas teorizações sobre o funcionamento ritual do complexo da linguagem e da ideologia, “Só há causa daquilo que falha”, ou seja, na relação com a construção da cultura no que diz respeito à falha como sendo constitutiva do complexo da ideologia, portanto, ao não fechamento dos sentidos pela inscrição da língua na história, e na luta de classes, teremos as exceções do séc. XIX – apesar dos limites – ensaios (Tobias Barreto,

Euclides da Cunha, Silvio Romero, Mandel Bonfim) obras literárias (Manuel Antônio de Almeida, Lima Barreto, Alcântara Machado), panfletos e propaganda jornalística (Cipriano Barata, Hipólito José da Costa), outros (Abreu e Lima, Frei Caneca, Joaquim Nabuco e Castro Alves), que pensaram e desenvolveram a inteligência nacional numa perspectiva de contra-identificação com o *status quo*, buscando, mesmo que embrionariamente, uma construção de uma genuína consciência nacional de caráter popular.

O processo de amadurecimento das relações capitalistas no Brasil, iniciado com o “reformismo pelo alto” de 1930, possibilitou o acelerado crescimento do mundo urbano industrial brasileiro, com todas as limitações de uma nação periférica que através dos “saltos históricos”, (como já sublinhados anteriormente) engendrou um importante movimento, no desenrolar deste processo, modernista com expoentes como Mario e Oswald de Andrade, Graciliano Ramos, Jorge Amado e ainda filosofias anarcosindicalistas que chegavam com a imigração que nessa fermentação sociocultural chegou a fundar-se o Partido Comunista (PCB), que teve a função de operador político e organizador coletivo de importantes vanguardas políticas, artísticas, literárias desempenhando um importante papel na construção de uma genuína consciência nacional de caráter popular.

A década de 1960 e a simples possibilidade de um desenvolvimento do capital local com relativa autonomia na esteira de uma revolução nacional democrática, mesmo com as limitações do capitalismo em sua fase imperialista (apontadas acima) consolidariam uma consciência local crítica, com o amadurecimento de uma esquerda nacional. Dentre vários fatores, poderíamos destacar três: 1º A crítica ao Stalinismo; 2º A renovação do pensamento católico; 3º A vitória da Revolução Cubana<sup>52</sup>.

O golpe militar empresarial de 1964 consolidou os descaminhos do reacionarismo da revolução burguesa no Brasil e levou ao estrangulamento da

---

<sup>52</sup> O nosso objetivo com esse trabalho não é entrar na seara desse importante processo histórico, mas para tanto é pertinente aqui destacar “[...] qual é o significado da Revolução Cubana. É que a América Latina tem uma alternativa histórica, essa alternativa não está no capitalismo, ela não é aberta pela democracia burguesa, não é aberta pelo imperialismo, não é aberta pela internacionalização da economia capitalista, ela é aberta exatamente pelo socialismo. A via pela qual Cuba chegou ao socialismo é muito peculiar. Eu não diria, como Che, que nesse sentido a experiência de Cuba vai ser paradigmática, vai se repetir. Agora, essa revolução sim, porque esses povos não têm alternativa [...]” Cf. FERNANDES, F. **Da guerrilha ao socialismo: a Revolução Cubana**. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

construção de projetos que se articulavam direta ou indiretamente com a estratégia nacional-democrática como a construção do projeto de educação popular encabeçado por Paulo Freire; as vozes progressistas como Maria Yeda Leite Linhares na rádio difusão; a censura ao cinema novo Glauber Rocha, ao Grupo Opinião, ao Movimento de Cultura Popular articulado pelos Centros Populares de Cultura (CPC's) da União Nacional dos Estudantes (UNE), a Editora Civilização Brasileira, e a profunda inflexão com a intervenção na Universidade de Brasília (UNB), entre outras.

Assim, a construção da consciência nacional passa por uma crise fundamental que reside na passagem de uma “consciência ingênua” - que vê as condições reais como naturais, sagradas e inevitáveis - para uma “consciência crítica” que vê a realidade como problema e como suscetível de mudança intencional. Esses níveis de consciência, de forma desigual, permeiam todas as classes sociais.

Dentro do desenvolvimento de uma consciência crítica, sublinhamos a importância do estudo da obra de Florestan Fernandes como pensador estratégico do pensamento crítico brasileiro. Sua sólida base nos fundamentos dos clássicos e contemporâneos da Sociologia (método funcionalista de Durkheim, o compreensivo de Weber e o Dialético de Marx; fenomenologia, existencialismo, estruturalismo, estrutural-funcionalismo, hiperempirismo dialético) em fértil articulação com o Materialismo Histórico-Dialético, Florestan não só dialogou como representou uma continuação do pensamento crítico brasileiro. A sua interpretação do Brasil tem como eixo três grandes questões, a saber: a colonização; a escravatura; e a questão da revolução burguesa.

Ao desenvolver os aspectos fundamentais em torno da questão inerente à colonização, busca analisar as relações entre o colonizador português e o jesuíta, por um lado, e o índio, por outro. No começo era o índio, o colonizador e o jesuíta, isto é, o escambo, a escravidão e a catequese. No tocante à questão da escravatura, sua pesquisa possibilitou, em diálogo permanente e dialético com gerações anteriores do pensamento crítico brasileiro, a reinterpretção da escravatura como um momento fundamental da história da formação do povo brasileiro. Teve destaque o papel do escravo no mercantilismo e os limites do

aboliconismo e da tese da democracia racial no Brasil.

Sem sombra de dúvida, o ápice de suas reflexões e no qual nos parece fértil um diálogo com a questão ora desenvolvida, destacamos sua reflexão a respeito da questão da Revolução Burguesa. A preocupação com as origens sócio históricas da sua análise remontam as raízes na escravatura, na colonização, na abolição e na Proclamação da República, para de tal modo apontar as particularidades da revolução burguesa brasileira, ou seja, da entificação do capitalismo no Brasil. Para tanto, buscou compreender no desenvolvimento desigual e combinado da particularidade brasileira a estruturação/composição do bloco de poder que vai operar a transição do Império para Republica Velha, amparado principalmente no latifúndio da cafeicultura e nas burguesias paulista e mineira com o apoio da alta hierarquia militar e eclesiástica, além das relações de dependência estrutural com o capital estrangeiro, tais relações vão delineando os limites da Revolução Burguesa na formação social brasileira, que foram sendo circunscritos nas vicissitudes e necessidades da adaptação da “grande-empresa agrária” ao regime de trabalho livre e às reações de troca no mercado de trabalho na fase imperialista do capital.

O desenvolvimento da Revolução Burguesa no Brasil, a luz da leitura de Florestan, poderia, grosso modo, ser analisada numa primeira fase que vai do final do século XIX, com a transição que marcou o fim da escravatura, aos arremates da década de 1930 com o início da Segunda Guerra Mundial, período este que corresponderia à predominância dos interesses econômicos, sociais e políticos das frações da burguesia agrária, dos grandes fazendeiros associados aos interesses estrangeiros. O segundo momento, na esteira do “bonapartismo varguista”, marca uma nova fase da industrialização e de absorção de padrões financeiros, tecnológicos e organizatórios característicos do sistema capitalista integrado, monopolista. Logo, entra em cena uma burguesia industrial local comprimida pela conjuntura do imperialismo.

Deste modo, a natureza da Revolução Burguesa no Brasil, conseqüentemente da entificação do capitalismo, desenvolve-se de forma lenta e contraditória, mesmo com os “saltos” no incremento das forças produtivas, como apontamos anteriormente, sempre ocorrendo pelo alto, excluindo ou no limite restringindo decisiva e estruturalmente as conquistas democráticas que representam

uma presença proletária urbana e rural dos diferentes círculos que organizam o poder. Para Florestan, é um processo social abrangente, de larga duração histórica com surtos de contrarrevolução, o que caracteriza o caráter autoritário do processo brasileiro e com sua proeminência na capacidade de recompor do regime autocrático.

Em linhas gerais, foi nessas condições de produção amplas e imediatas que as políticas do Ensino Profissional se desenvolveram e produziram sentidos que buscaremos analisar ancorado na Análise do Discurso pecheuxtiana, filiada no Materialismo Histórico-Dialético.

### **4.3 Ensino profissional no Brasil: ecos da escravidão nos antecedentes colonial e imperial**

A questão do ensino profissional, seus objetivos e a sua natureza não se configura um tema novo no Brasil; remonta a uma memória discursiva que pode nos levar ao mundo colonial e às rudimentares oficinas de artesãos ao lado das casas-grandes. Essas eram responsáveis pela transmissão, de maneira assistemática, de técnicas como tecer, esculpir, trabalhar o ferro, passando por iniciativas do governo joanino como a de criação do “colégio das fábricas”, e ainda, no Segundo Reinado com a fundação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos ambos com a finalidade de “dar profissão” para as classes subalternas.

Contudo, o que podemos perceber, de modo genérico, ao longo da história do ensino profissional no Brasil, é a retomada de uma memória discursiva marcada pela tensão de sentidos entre uma perspectiva defendida pela fração hegemônica da burguesia - de origem rural e ligada ao agronegócio - no bloco de poder de um ensino técnico como estratégia de apassivamento da luta de classes e lugar de redenção para as classes sociais subalternas e seus extratos mais “desafortunados” e outra perspectiva de ensino profissional mais ligada às necessidades de formação de “profissionais técnicos” para atender às demandas de mão de obra das frações urbanas industriais da burguesia e seu projeto de industrialização nacional periférico e dependente.

Logo, a discussão do ensino profissional está umbilicalmente ligada ao nível de desenvolvimento das forças produtivas e suas particularidades e a correlação de

força entre as classes sociais, em especial a correlação de forças entre os movimentos proletários e as frações burguesas locais com suas conexões com a burguesia mundial.

No caso do nosso objeto, trata-se de resgatar, a partir da produção historiográfica do ensino profissional no Brasil e de documentos oficiais e propagandas do Estado brasileiro, a memória discursiva, ou o já-dito sobre a questão do “ensino profissional”, e comparar com o agora, ou seja, com o dito no contexto do século XXI, - o discurso do ensino profissional como garantia de empregabilidade -. O fato de que existe um já-dito que sustenta a possibilidade de dizer é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso e sua relação com os sujeitos, com a ideologia e com as condições históricas de produção do discurso.

Deste modo, os fatos não existem isolados; estão sempre em relação com outros fatos e significados. A compreensão dessa complexidade é o grande desafio para quem escreve sobre a história e se propõe a fazer análise do discurso. A reconstrução na relação da memória discursiva no gesto do analista do discurso depende de evidências empíricas enunciativas. Todavia, não é em si mesmo um processo empírico e não pode ser uma mera montagem de enunciados e de fatos. Na nossa perspectiva, é exatamente o oposto, pois o processo de deslocamento e desvelamento dos sentidos requer uma seleção e interpretação dos enunciados, dos acontecimentos históricos que também revelam a posição do analista do discurso e seu lugar numa determinada formação ideológica.

A memória discursiva que remonta à relação trabalho e educação consiste nas múltiplas relações que se desenvolveram no mundo do trabalho e da escola, como buscamos fundamentar ao longo da seção dois do nosso trabalho, demonstrando a questão teórico-metodológica fundamental que nos orienta na reconstrução histórica como processo em construção, na produção social da existência humana. Buscamos entender a totalidade social, não apenas como uma racionalização ou modelo explicativo, mas como um conjunto dinâmico de relações que passam, necessariamente, pelo seu complexo fundante, o trabalho e suas mediações, em especial a educação, no seu desenvolvimento desigual e combinado.

Assim, para nós, apreender a história como um enorme sistema “natural-humano” em processo /movimento, cujo motor é a luta de classes não é tão somente uma questão formal acadêmica ou querela científica, mas uma tomada de posição política. A particularidade das formações sociais aponta que as díspares concepções e as diferentes formas de articulação do arquivo social, da respectiva estruturação da memória que constituem em sua trama uma dimensão importantíssima da história têm, implícita ou explicitamente, posições político-ideológicas de glorificação, de defesa ou de condenação de personagens e suas ações e determinados acontecimentos. Ao contrário do que podem pensar os “desavisados”, esse processo não é coisa meramente perdida nos confins do passado.

Isso porque a estruturação da memória discursiva não é apenas uma construção de narrativas cronológicas de forma linear, com versões objetivas ou variantes subjetivas do passado. São definições, conforme as formações discursivas, nos limites das formações ideológicas que no tecer da dialética do inter e do intradiscurso relacionam um sentido com outro, negando, reafirmando, reformulando, no passado e no presente, articulando formas de agir, de atuar na realidade.

É em meio a esse denso confronto discursivo, numa dialética processual perene de reformulações metafóricas e parafrásticas que, no limite da determinação da história, a estrutura e os acontecimentos vão sendo costurados pelas redes de memória capazes de absorver e fazer funcionar os sentidos. São discursos atravessados pela ideologia que orientam a ação que se lançam do passado para o presente e estabelecem formas de articular, pelas e para as classes sociais, o passado no presente, na disputa para edificação do futuro.

A história hegemônica e sua perspectiva factual estabelece uma concepção de tempo sincrônica/diacrônica. Está visão uniformizada do tempo dominou e ainda exercer forte domínio na história e no respectivo estabelecimento da organização dos acontecimentos e sua organização nos arquivos sociais, influenciando a estruturação da memória coletiva. Se observarmos de maneira rápida, não será difícil perceber os sentidos que circulam em expressões tidas como “senso comum” ou “naturalizadas” pela formação ideológica do capital como: “não podemos perder tempo, pois tempo é dinheiro”. Desta forma, costuram à civilização urbano industrial

aforismos como esses em uma noção de tempo reificado pelas relações sociais dominadas pelo capital.

No desenvolvimento da história do ser social, o trabalho foi e é o complexo social que permitiu o seu desenvolvimento e junto garantiu a produção de valor intrínseco à sobrevivência, o desenvolvimento de outros complexos mediadores de conhecimento que na sua relação com a natureza e com os demais possibilita a riqueza social. Logo, o mundo do trabalho inclui tanto as atividades materiais, produtivas, como todos os processos relativos à criação cultural que se originam no circuito da reprodução da vida<sup>53</sup>.

Desejamos, com isso, afirmar que o universo complexo do trabalho e as suas formas históricas particulares, são decisivas para compreendermos os sentidos mobilizados para a educação profissional. Só localizando o trabalho na sua particularidade histórica, nas suas mediações como a linguagem, com a ideologia, que dão forma e sentido à processualidade histórica da educação, é que podemos alcançar o objetivo de deslocar os sentidos evocados nas políticas educacionais profissionalizantes na sua historicidade entrelaçada no mundo do trabalho em suas dimensões, seja como: atividade fundadora do ser social, que anima e enobrece o homem, ou como atividade aviltante, penosa que aliena o ser humano de si mesmo e dos produtos de seu trabalho.

Portanto, para nós, a luta de classes e suas tensões no mundo do trabalho, na dinâmica das mudanças conjunturais e estruturais dentro das condições de produção da particularidade da formação social brasileira, assentadas no seu desenvolvimento desigual e combinado capitalista é que nos permite alcançar, de forma dialética, os sentidos e a natureza das alterações de um determinado discurso em um determinado momento histórico. Nesse sentido, nos parece esclarecedora a afirmação de Marc Bloch (2001, p. 65) a respeito da relação dialética do passado e do presente,

[...] a solidariedade das épocas tem tanta força que entre elas os vínculos de inteligibilidade são verdadeiramente de sentido duplo. A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente[...].

---

<sup>53</sup> Cf. LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

Desse modo, a complexidade da apreensão dos sentidos discursivos, na interpenetração entre o presente e o passado, construída na trama do inter e intradiscurso, somado à natureza dessas mudanças, se alarga quando a estrutura da sociedade, em suas diversas dimensões, apresenta tensões e mudanças abruptas e profundas, sem, contudo, ocorrer uma ruptura do modo de produção e sua essência na sobre-exploração das classes subalternas (MARINI, 2000).

Portanto, a produção da existência e os caminhos seguidos pela educação profissional se apresentam em formações sociais profundamente desiguais e dependentes como a brasileira, em um país marcado profundamente pela escravidão, com alto nível de sobre-exploração do trabalho, que permite à burguesia local e estrangeira rentista, lucros absolutamente insonháveis em outros lugares do mundo.

O alvorecer do século XX testemunhou a consolidação do modelo taylorista-fordista que tendo a indústria como centro emulador espalhou-se para as mais profundas dimensões da sociedade urbana contemporânea, aprofundando o longo processo de apartamento do trabalhador dos meios de produção, que devido à assimilação de uma elevada ciência e tecnologia no mundo fabril foi deslocando grande parte da massa de trabalho humano manual – trabalho vivo - para a execução de simples operações no processo de constituição da riqueza social, ou seja, a imensa maioria da classe trabalhadora foi reduzida a simples operadores de máquinas.

Esse processo de reificação<sup>54</sup> das relações sociais posto em prática pelo capitalismo maduro, em sua fase imperialista, consolidou um parcelamento e uma fragmentação da produção de mercadoria que, além de expropriar a mais valia, não permite ao trabalhador sequer o conhecimento originado nos ofícios da produção artesanal mais rústico e menos complexo, porém global.

A esse processo devemos resistir construindo uma perspectiva que recoloque o trabalho como fundamento educativo, com base numa formação omnilateralmente desenvolvida voltada para a classe trabalhadora, que contribua para formação de sujeitos capazes de transformar a natureza e controlar o conhecimento do processo de trabalho, e assim, alicerçados no trabalho associado, possam decidir sobre uso social da produção da riqueza social.

---

<sup>54</sup> Cf. NETTO, J. P. **Capitalismo e reificação**. São Paulo: ICP, 2015.

De tal modo, que é na relação entre a luta de classes - proletários x burgueses – que buscaremos resgatar o percurso histórico do ensino profissionalizante, particularidade do capitalismo brasileiro e educação profissional tecnológica, entre o mundo do trabalho e o desenvolvimento científico tecnológico que, desde os tempos do período colonial, foi negado aos brasileiros pertencentes às classes subalternas, ou seja, foi negada a construção de uma compreensão do trabalho como princípio educativo que coloca a atividade educativa para exercer seu papel específico possibilitando, aos sujeitos, a apropriação das objetivações que compõem o patrimônio comum da humanidade.

O que podemos constatar ao longo do itinerário de nossa pesquisa é que o Brasil nunca teve um projeto nacional consistente de formação manual e intelectual para a população. Existiram ações isoladas que não prosseguiram ou foram abortadas nos limites da natureza autocrática do Estado, controlado pelas diferentes frações da burguesia local e da economia dependente periférica.

Com a transição do trabalho escravo para o regime de assalariamento, no final do século XIX e na aurora do século XX, as políticas de educação e a escola para as classes subalternas vão iniciar um lento processo de incorporar/transitar de uma visão de “redenção dos deserdados da fortuna” para a finalidade de preparar para as exigências da produção capitalista, tais como adestramento físico técnico e moral, disciplina, precisão, execução rigorosa dos deveres, pontualidade, controle do corpo e da subjetividade, o que vai ocorrendo na esteira das transformações do capitalismo brasileiro e seu tortuoso caminho periférico e dependente para maturação do capital monopólico, que vai edificar uma ordem social com suas demandas desenvolvidas nessa particularidade social.

Assim sendo, as transformações na divisão do trabalho, indo dos clãs mais primitivos do ser social à grande indústria, refletem-se significativamente sobre a educação. Logo, na sociedade assentada na propriedade privada e na luta das classes sociais, a educação no seu sentido *stricto senso* transformou-se numa poderosa arma pedagógica das classes dominantes, e, quanto mais a mesma cultiva o *status quo*, mais ela é avaliada como “adequada”. Apesar do aparente interesse geral, na sociedade de classes, já nem tudo o que a educação inculca nos estudantes tem por finalidade o bem comum. Segundo Ponce (2001, p. 28), “a não

ser na medida em que esse ‘bem comum’ pode ser uma premissa necessária para manter e reforçar as classes dominantes. Para estas, a riqueza e o saber, para as outras, o trabalho e a ignorância”.

Como visto nas seções anteriores, o desenvolvimento da propriedade privada e da sociedade de classes e seus complexos mediadores, trouxe, na esteira do seu desenvolvimento, a religião, a educação no sentido estrito hierarquizado, o patriarcalismo e com isso a submissão da mulher, a separação dos que ‘pensam dos que executam’, e como asseverado anteriormente, para garantir a proteção/reprodução dessa totalidade de complexos sociais com sua função coercitiva e repressiva, o Estado.

#### 4.3.1 Antecedentes coloniais

No Brasil colonial, nos idos do século XVI, com a expansão marítima mercantil do nascente capitalismo europeu, no que concerne ao ensino de ofícios, na medida da sua particularidade histórica, igualmente, passam a existir transformações, dando um salto histórico de uma fase absolutamente distinta do ser social, pré-capitalista, no qual a educação desenvolvia-se na totalidade social sem a fratura da propriedade privada, como um complexo quase universal, com um nível elementar de complexificação do trabalho, e a sua incipiente divisão social, principalmente, sem a divisão de classes e realizava-se quase que espontaneamente; passando para uma fase de dominação do capital mercantil e suas necessidades de reprodução e contradições. Dessa forma, segundo Lima, 1976, p. 25, grifo nosso),

Tomando-se a palavra indústria no sentido da elaboração da matéria-prima e apresentação no mercado de um produto já acabado, pronto para o consumo imediato, o açúcar é o primeiro produto de ramo industrial que existiu entre nós, não somente do ponto de vista cronológico, como também pela expansão que adquiriu e importância que ocupou no passado, chegando a ser artigo básico, tanto na produção quanto na exportação. Era ele que caracterizava o país; à sua sombra se desenvolveram outras atividades e se operou criação das riquezas. Foi ele que deu poderio e dinheiro aos primitivos exploradores, originando-se daí a primeira aristocracia rural: os senhores de engenho. Para incrementar sua produção iniciou-se a importação de negros escravizados da África, que ocupariam papel de relevo na formação do espírito nacional. **Pode-se dizer, pois, que a produção de açúcar é o núcleo fundamental da nossa economia, da nossa formação racial, da nossa constituição psicológica, da nossa organização histórica, imprimindo sulco profundo na moral e nas artes nacionais.**

A partir desse momento, dentro do complexo da formação social brasileira, as formas de trabalho, em especial o escravo, implantadas pelo capital mercantil europeu, passam a dominar paulatinamente a realidade social, o que vai operar profundas mudanças no complexo da educação, e assim modificar sua composição inicial, conferindo-lhe uma profunda fratura, que será cada vez maior e mais complexa, à medida que essa divisão sócio técnica do trabalho se amplia com o desenvolvimento desigual e combinado das forças produtivas, no marco da hegemonia do capital sobre o trabalho, na particularidade brasileira. De tal modo, conforme Lima (1976, pp. 25-26), ao longo dos séculos XVI e XVII,

[...] em torno do senhor de engenho, ou melhor, para servi-lo, constituem-se e vivem as outras classes e camadas sociais. 'Servem ao senhor de engenho em vários ofícios, além dos escravos de enxada e foice, que têm nas fazendas, e na moenda, e fora os mulatos e mulatas, negros e negras de casa, ou ocupados em outras partes; barqueiros, canoieiros, calafates, carapinas, alfaiates, carreiros, oleiros, vaqueiros, pastores e pescadores. Tem mais cada senhor destes necessariamente um mestre de açúcar, um barqueiro, e um contrabarqueiro, um purgador, um caixeiro no engenho, e outro na cidade, feitores nos partidos, e roças, um feitor-mor do engenho; e para o espiritual, um sacerdote seu capelão, e cada qual destes oficiais tem soldada'<sup>55</sup>.[...] **Esta divisão de funções na produção determina a posição na hierarquia social. O capelão, os mestres e contramestres, os artífices e diversos encarregados de serviço constituem as camadas intermediárias os únicos trabalhadores pagos, os protegidos e próximos do "alto", enquanto nas extremidades se situam as duas classes fundamentais da sociedade: o senhor de engenho e o escravo. O primeiro, dono absoluto de tudo, usufruindo da totalidade dos proventos, com direitos ilimitados sobre bens e as vidas, e o segundo mais numeroso, arcando com maior e mais pesado do serviço, sem direito algum, recebendo apenas alimentação parca e de inferior qualidade, alguma roupa de algodão para cobrir a nudez, a que obrigava a moral, pela qual velava a religião.** Simbolizando estas duas forças antagônicas erguiam-se suas moradias características: a casa grande e a senzala. Numa, ambiente de riqueza e poderio, de alegria e fartura; na outra, antro de miséria e dor, de revolta e opressão (grifos nossos).

Como observado acima, podemos afirmar, de maneira geral, que a economia colonial (1500-1808) vai ser constituída basicamente por dois polos propulsores, sendo o primeiro constitutivo do principal dínamo com uma estrutura agroexportadora escravista voltada para o mercado externo que vai determinar a dinâmica socioeconômica da sociedade. Já o segundo vai se concentrar, de forma

---

<sup>55</sup> Cf. ANTONIL, A. J. **Cultura e opulência do Brasil por suas drogas e minas**. São Paulo: Edições melhoramentos, 1923.

auxiliar ao primeiro, na produção de gêneros alimentícios voltados para o mercado interno, em especial para atender as necessidades de reprodução da força de trabalho no seu processo de desenvolvimento da colonização e na expansão do capital mercantil alicerçado na escravidão capitalista realizada nos engenhos de açúcar que concentravam quase que a totalidade da produção da riqueza da colônia. Do mesmo modo que, segundo Suckow (2010, p. 66),

[...] naquela época, os engenhos polarizavam, também, a aprendizagem de ofícios. Era à sua sombra e de acordo com as suas necessidades que se processava a transmissão de conhecimentos técnico-práticos, dos elementos mais capazes e experimentados aos que se iniciavam no manejo do ferramental arcaico, usado na ocasião. Os que trabalhavam nas profissões manuais foram, entretanto, pouco a pouco, cedendo o lugar aos escravos. O exercício de qualquer ofício passou a ser privilégio do negro. Aos brancos, àqueles que ocupavam um certo grau hierárquico na sociedade rural, de que o engenho era o centro, não competia imiscuir-se em serviços de carpintaria, ou de serviços médicos, ou de mecânica, pois que isso ficara reservado aos humildes escravos.

Desse modo, o complexo da educação na sua existência em terras brasileiras, para realizar a necessidade universal de desenvolvimento do gênero humano na reprodução social, vai passar pela determinação da articulação que ocorre no processo de extensão e assimilação das particularidades históricas que compõem o gênero humano nas suas diferentes quadras históricas, o que vai fornecer de maneira decisiva os elementos da constituição do indivíduo, enquanto gênero humano e partícipe na vida brasileira.

Assim, podemos afirmar que o período colonial brasileiro vai ser marcado pelos interesses dos colonizadores portugueses, que buscaram transmitir aos povos indígenas e, pouco tempo depois, aos africanos escravizados, conhecimentos para utilização das ferramentas ligados às atividades econômicas: inicialmente, a extração de madeira e depois a produção açucareira e mais adiante a mineração, e, deste modo, procuraram as formas mais eficientes para atender, com elas, às necessidades do nascente capitalismo periférico brasileiro na sua fase colonial.

Logo, essas técnicas, por mais rústicas que fossem, não eram transmitidas de maneira sistemática; ao contrário, a incumbência delas buscou consolidar a divisão entre trabalho manual para as classes subalternas e o trabalho intelectual/gerencial para elite branca, ou seja, começaram a assentar a ideia, cuja memória ecoa até os dias atuais, de que uma instrução profissional voltada para trabalhos manuais, o

conhecimento da maioria dos ofícios e seus “encargos pesados”, deveriam ser executados pelas classes subalternas, ou seja, índios, negros e brancos que por ventura “fossem deserdados pela fortuna” como os primeiros.

Também há que se destacar o papel dos jesuítas, que com o processo de doutrinação com os ensinamentos do cristianismo na perspectiva do catolicismo, da língua portuguesa e dos valores europeus também buscaram ensinar ofícios aos povos indígenas sob sua influência. Porém na organização da educação, missão que os mesmos haviam recebido da Contra reforma, não estavam imbuídos do ideal de transmitir conhecimentos sistematizados e especializados aos índios. Pelo contrário, seu plano pedagógico, fundamentado no “*Ratio Studiorum*”<sup>56</sup>, vai referendar uma visão de mundo escravista, construindo na mesma escola, se assim podemos dizer, um ensino com dois tipos de turmas, que eram equivalentes às sala de aulas dos dias atuais, ficando de um lado, as que buscavam, através da catequese, realizar um processo de acultramento dos nativos junto aos valores eurocêntricos da reforma católica e, sem um método claro, que era determinado pelas particularidades naturais e potenciais econômicos locais, se transmitia rudimentos de ensinamentos de ofícios; já na outra turma, destinada aos filhos dos colonizadores lusitanos e seus descendentes imediatos que fundavam a classe dominante da nascente sociedade brasileira se buscava lecionar um conteúdo de tipo cultura geral humanístico com objetivo de estimular a especulação intelectual e o amor às letras, assentando, deste modo, a cultura elitista bacharelesca.

Portanto, de um lado, o encargo dos trabalhos manuais, vistos como pesados na cultura mercantil escravista eram “destinado” aos índios e negros escravizados, e de outro lado, a educação que os sacerdotes da Companhia de Jesus ofereciam aos colonizadores, contribuiu decisivamente no desenvolvimento da mentalidade que possibilitou o desprezo pelo ensino de ofícios. Desse modo, construiu-se uma cultura que atravessou os séculos na memória social do povo brasileiro, que se amoldou a ver no ensino profissional qualquer coisa de degradante, de humilhante, de desprezível, de redenção dos desventurados.

---

<sup>56</sup> O *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus), conhecido como *Ratio Studiorum*, manual filosófico pedagógico fundamentado nas experiências do Colégio Romano, com objetivo de formar o corpo de jesuítas docentes e assim unificar a prática pedagógica da Companhia de Jesus.

Vale sublinhar que no Período Colonial (século XVI até início do XIX), precisamente no século XVIII, especificamente com o advento da mineração aurífera, existiram situações particulares em que determinados ofícios, por sua importância econômica, foram confiados a membros das classes dominantes da sociedade ou “rapazes de boa educação”. Foi o que sucedeu nas Casas de Fundição e de Moeda, onde só eram admitidos aprendizes não escravos que fossem recomendados e devidamente aprovados em testes de verificação de conhecimentos no início e no final da formação, para a devida certificação da profissão.

De tal modo, com o advento da mineração nas Minas Gerais e as necessidades de controle da coroa portuguesa, tanto na extração/qualificação do metal como no processo de fundição e cunhagem de moedas, fez-se necessário, diante da conjuntura aberta e suas novas demandas, uma nova modalidade de ensino profissional. Com o objetivo de aprimorar e ampliar o controle sobre as jazidas auríferas, o Estado lusitano criou uma espécie de rede de “especialistas” nos ofícios relacionados à mineração e à cobrança de impostos que ficavam concentrados nas Casas de Fundição e de Moeda, onde eram realizados os processos de qualificação e se transformava o ouro em barra e se concretizava a cunhagem, e, claro, aproveitando-se a oportunidade para cobrar os impostos e em especial o famoso e odiado imposto do quinto<sup>57</sup>.

Foi nestes estabelecimentos que se manteve, por longo período, o ensino dos ofícios para exercer as funções ligadas às necessidades da mineração aurífera. A forma como se organizava a transmissão dos conhecimentos, segundo Suckow (2010, pp. 67-68) estabelecia que,

[...] os aprendizes, no fim de um período de cinco ou seis anos, mas que às vezes era bem menor, ficavam sujeitos a demonstrar as suas habilitações perante uma verdadeira banca examinadora constituída por dois membros, e pediam, no final, que se lhes passasse uma certidão de aprovação, uma espécie assim dos modernos diplomas. E só depois de serem considerados como capazes de desempenhar a contendo a profissão é que obtinham o direito de ser admitidos ao serviço da Casa, vencendo salário e fazendo parte do quadro do respectivo pessoal. [...] Exercer uma profissão manual

---

<sup>57</sup> Durante o século XVIII, o Brasil Colônia pagava um alto tributo para seu colonizador, Portugal. Era o imposto cobrado pela Coroa Portuguesa, durante o Período Colonial, sobre todo o ouro encontrado em suas colônias e correspondia a 20%, ou seja, 1/5 (um quinto, origem do nome do referido imposto) do metal extraído nos veios auríferos. Cabe salientar que o ouro só podia circular quando era registrado em "certificados de recolhimento" pelas casas de fundição.

nas Casas de Fundição ou de Moeda dava, além do salário comparativamente mais alto em relação aos que tinham funções burocráticas, muitas outras regalias, que compensavam, de certa forma, o peso do trabalho. Nenhum ofício, porém, chegava a ter a importância dos moedeiros, cujas vantagens nos são reveladas pela curiosa Carta de Moedeiros[...] cujo original se encontra no Arquivo da Casa da Moeda do Rio de Janeiro.

Assim, mesmo o ensino continuando sem uma devida sistematização metodológica e programática nas Casas de fundição de Moedas, devido às tensões e ao aspecto estratégico para a coroa portuguesa, a formação dessas profissões, ligadas à fundição de metais preciosos, já apresentava uma característica semelhante ao que é praticado na atualidade. Ou seja, já se atribuíam aspectos de avaliação do processo de aprendizagem através do estabelecimento de provas para a admissão e o devido exercício do ofício.

Além dos engenhos de açúcar e da mineração aurífera, outro setor que se destacou, de maneira estratégica por necessidades de ordem militar, na formação de ofícios para o exercício de profissões manuais durante o Período Colonial foram os Arsenais da Marinha<sup>58</sup>. Com relevo para os casos da Bahia, do Pará e do Rio de Janeiro que nos idos do século XVIII desenvolviam oficinas de construção naval, e para tanto importavam da metrópole profissionais<sup>59</sup> especializados que paulatinamente iam formando as primeiras gerações de aprendizes dos mais variados ofícios ligados a este setor.

A força de trabalho recrutada para trabalhar nos Arsenais tinha origem em praticamente todos os estratos e classes sociais que viviam na colônia. Todavia, a maioria dos operários era composta por homens brancos e portugueses que colocavam no campo de trabalho seus respectivos escravos, quando possuíam, com a finalidade de se servirem dos mesmos como auxiliares, nas mais diversas tarefas profissionais. De tal modo que, segundo Suckow (2010, p. 70),

[...] o pessoal das oficinas do Arsenal da Marinha classificava-se em diferentes categorias. Havia os mestres, os contramestres, mandadores, oficiais, mancebos e, por fim, os aprendizes. A aprendizagem fazia-se de modo a haver oficiais habilitados nas profissões de – usando as expressões da época – carpinteiro de machado, calafate, poleeiro, carpinteiro de casas ou de obras brancas, carpinteiro de lagarto, ferreiro de forja, ferreiro de lima,

---

<sup>58</sup> Os Arsenais da Marinha também eram conhecidos como Ribeira das Naus.

<sup>59</sup> Muitos mestres, contramestres e mandadores preparados na naquela ocasião passaram-se para o Brasil, e aqui se fixaram tanto no Arsenal da Bahia, quanto no do Pará ou no do Rio de Janeiro. Era gente que trazia conhecimentos e que os iria difundir pelos aprendizes. Cf. Ciavatta 2010, p. 68 e 69.

ferreiro de fundição de cobre, tanoeiro, covoqueiro, bandeireiro, funileiro, pintor, tecelão, pedreiro e canteiro.

Um aspecto que também chama a atenção foi o fato de que os ofícios desenvolvidos nos arsenais não poderiam ser ofertados por qualquer oficina particular, para esta oferta de serviço era necessário ter, além de autorização oficial da Coroa, habilitação adquirida mediante a realização de exames certificadores. Contudo, estas exigências eram flexibilizadas quando se tratava das oficinas do governo, ou seja, qualquer um poderia executar qualquer um dos ofícios sem essas exigências.

Todavia, a expansão da luta de classes, a luta pelo domínio do mercado mundial entre as frações do capital britânico e francês e as profundas transformações econômicas do transcorrer do século XIX também chegavam ao Brasil, e, com especial força, afinal as guerras napoleônicas e seu bloqueio continental alteraram a relação entre a colônia e a metrópole, pois a invasão ocorrida em Portugal por tropas francesas vai forçar a transferência de grande parte da Corte para a colônia que trouxe consigo o que constituía a maioria da burocracia metropolitana e também os serviços e exigências de ordem infraestrutural para o Rio de Janeiro que passaria agora a ser a capital do Reino unido de Portugal e Algarves. Como Cunha assevera (1979, p. 13, grifo nosso),

A transferência para o Rio de Janeiro da corte portuguesa trouxe para esta cidade profundas mudanças quantitativas e qualitativas. Vieram não só os nobres, os militares e os funcionários portugueses - cerca de 15 mil pessoas -, os comerciantes e as legações diplomáticas estrangeiras, como, também, mudaram-se para aí proprietários de terras que procuravam se aproximar do centro do poder. **Com isso, a população do Rio de Janeiro passou de 60 mil habitantes, em 1808, para 130 mil, 10 anos depois.** [...] A cidade ganhou uma biblioteca de 60 mil volumes, trazida de Portugal, logo aberta ao público, núcleo da atual Biblioteca Nacional; uma nova casa de espetáculos, o Teatro São João; um museu mineralógico, germe do atual Museu Nacional; um jornal, a Gazeta do Rio de Janeiro, o primeiro impresso no Brasil, nos tipos da recém-criada Imprensa Régia [...].

De tal modo, esta conjuntura amplia a dinâmica de modificações como ainda afirma Cunha (1979, p. 10):

A primeira manufatura estatal foi a fábrica de pólvora, mandada criar em maio de 1808, no Rio de Janeiro, no âmbito da Secretaria de Estado dos Negócios da Guerra. A fabricação de pólvora, vital para um Estado em guerra, deveria atender, também, ao consumo de particulares que comprariam o produto nos arsenais régios. Instalaram-se vários trens, isto é, oficinas de porte inferior aos arsenais, oficinas onde se consertavam e,

eventualmente, se construíssem armas e utensílios vários para o exército.

Assim, a presença da Corte portuguesa e a conjuntura europeia resultaram de certa forma numa “certa virada” na conjuntura interna brasileira, pois as medidas tomadas por D. João VI, entre as quais podemos destacar: abertura dos portos, revogação do Alvará de 1785, a criação do Banco do Brasil, na prática significavam o fim do Pacto colonial e a liberação da constituição de manufaturas. Todavia os tratados comerciais com a Inglaterra rapidamente minaram a possibilidade de um desenvolvimento autônomo da economia interna, em especial as manufaturas, e o resultado foi à reafirmação da monocultura e o aprofundamento da dependência tecnológica e econômica ao imperialismo britânico.

Pouco tempo depois de ter abolido o Pacto colonial e liberar que estabelecimentos industriais se implantassem no território brasileiro, D. João VI, em 1809, no bojo da estruturação do Estado monárquico e de seu aparelho educacional, fundava o Colégio das Fábricas que significou, na prática, o primeiro estabelecimento público estatal que o governo joanino implantava no Brasil, com o objetivo de formar quadros profissionais, artistas e aprendizes de ofícios, direcionando as vagas principalmente àqueles provenientes de Portugal, atraídos pelas medidas joaninas e as oportunidades abertas pela conjuntura marcada pela presença da corte no Rio de Janeiro. O Colégio das Fábricas, segundo Suckow (2010, p. 72-73),

[...] era uma espécie de reservatório de artífices e casa de ensino de aprendizes, devendo uns e outros, com o produto de seu trabalho, enquanto não se colocassem nas indústrias, fazer face às despesas da instituição que seriam auxiliadas pelo Real Erário durante o tempo em que a produção ainda não desse para cobrir os gastos [...].

Pouco tempo depois do estabelecimento do Colégio das Fábricas, a correlação de forças sociais da luta de classes tanto da conjuntura interna, marcada por revoltas, quanto da externa de guerras napoleônicas, levou o governo joanino à criação da Companhia de Artífices que, diante das necessidades de brutalizar com a repressão, utilizando o neófito aparelho repressivo estatal para garantir a reprodução/expansão do capital mercantil escravista, buscou com essa instituição formar mão de obra especializada para atender as demandas do Arsenal Real do Exército, este estabelecimento de ensino tinha, conforme Suckow (ibidem),

[...] uma organização perfeitamente militar, com subordinação, uniforme e ordem de formatura, como se fora uma unidade qualquer da tropa. Os mestres equivaliam a sargentos e os contramestres a cabos de esquadra. Essa Companhia de Artífices representou a raiz de uma intensa aprendizagem de ofícios que, muitos anos mais tarde, se desenvolveu no Arsenal de Guerra, do Rio de Janeiro [...].

Um ponto fora da curva, no tocante à destinação de “rapazes de boa educação” para o ensino de ofícios vai ocorrer igualmente no início do século XIX, já no bojo das transformações que o capital em sua totalidade vinha sofrendo. Mesmo que lentamente, essas transformações, como dito anteriormente, começavam a chegar ao Brasil. Afinal, as necessidades objetivas do desenvolvimento das forças produtivas levaram o governo joanino a abrir inscrições para além dos desafortunados e dos jovens de origem subalterna, para também incluir os “rapazes de boa educação” que desejassem estudar no Seminário de São Joaquim, do Rio de Janeiro, em 1818, incorporando inclusive a formação de determinados funcionários da Coroa ao ensino de instrução especial de aprendizes mecânicos.

Todavia, no geral, a concepção que se vai estruturando e tornando-se dominante no transcorrer do Período Colonial e Imperial é aquela que vai consolidar o desprezo pelos ofícios e seus trabalhos manuais, e vai consolidar uma identidade simbólica e uma natureza de subalternidade ao ensino de qualquer profissão de base manual. Essa concepção, tributária da natureza dependente e periférica do capitalismo brasileiro, vai fincar suas raízes no Período Colonial até a República agroexportadora, que, mesmo com as transformações industriais do século XX, vai continuar a ecoar na rede de memória coletiva do país nas suas fases de industrialização e até os dias atuais vai irromper no discurso estatal sobre ensino profissional como senha para “empregabilidade”.

Portanto, como na Europa, a lenta e particular marcha do triunfo do capitalismo em terras tupiniquins também, manteve as escolas e as oficinas quase que completamente apartadas, consolidando de maneira dramática, devido ao trabalho escravo e à dependência econômico/tecnológica estrutural, a marca indelével da modernidade capitalista, a divisão do trabalho manual do intelectual como dois campos de aplicação de diferentes espécies de atividades.

O que vai resultar na consolidação de um tipo “novo de escola” destinada especialmente aos “deserdados da fortuna”, com os trabalhos manuais e seus

conhecimentos sendo gradativamente encarados como um meio seguro de aprimorar os processos educacionais, pois, além de poder proporcionar um conteúdo mais destinado aos interesses do capital, vai também se tornar uma estratégia eficiente na constituição e administração da subjetividade das classes subalternas.

Esse processo iniciado na Europa vai chegar aqui no Brasil, pois em 1819, oficialmente, o ensino de ofícios, seguindo uma estratégia pedagógica similar à da burguesia europeia, passou a ser destinado, também, aos órfãos, aos pobres, aos “deserdados da fortuna”. Logo, foi fundado na Bahia, em Salvador, o Seminário dos órfãos, que oferecia o ensino de ofícios, conectado às necessidades militares, aos jovens desafortunados que eram encaminhados àquela espécie de arsenal para a aprendizagem de uma profissão. O marco e importância dessa instituição de ensino são sublinhados por Cunha (1979, p. 21-22) ao destacar,

[...] a vizinhança do trem foi um dos argumentos utilizados pelo governador da capitania para pedir ao rei a doação do prédio do antigo noviciado, assim como os recursos para a sua reforma. [...] Neste ponto, a Casa Pia baiana difere da lisboeta. [...] Enquanto esta desenvolvia a aprendizagem de ofícios na e para a produção civil, aquela, mesmo visando esta produção, preparava a força de trabalho em estabelecimento militar. Celso Suckow atribui especial importância à Casa Pia da Bahia no desenvolvimento do ensino de ofícios manufatureiros no Brasil. Era o início de uma longa série de estabelecimentos destinados a recolher órfãos e a dar-lhes ensino profissional. Ainda não encontramos em nossa História nenhum outro com esta finalidade. Mas daqui por diante, pelo espaço de mais de um século, todos os asilos de órfãos, ou de crianças abandonadas, passariam a dar instruções de base manual aos seus desabrigados. Na evolução do ensino de ofícios, a aparição do Seminário dos Órfãos da Bahia, representa um marco de incontestável importância. A própria filosofia daquele ramo de ensino foi grandemente influenciada pelo acontecimento e passou daí por diante, a encarar o ensino profissional como devendo ser ministrado aos abandonados, aos infelizes, aos desamparados [...].

Dessa forma, podemos afirmar que ficou assentada uma pedra fundamental na memória social que vai contribuir decisivamente na constituição dos sentidos que se buscaram estabilizar nos elos da corrente do intra/interdiscurso da formação discursiva do ensino profissional no Brasil, visto que, o Seminário dos órfãos da Bahia deu a “largada oficial” para a construção de ampla quantidade de estabelecimentos educacionais dedicados a refugiar e dar ensino profissional para órfãos e toda sorte de desafortunados. Ou seja, esse acontecimento histórico vai ecoar por mais de um século, levando quase que a totalidade dos asilos de órfãos

ou crianças abandonadas, a se converterem em sinônimo de estabelecimento escolar destinado a dar instrução de base manual aos seus refugiados/abrigados.

Para o ensino de ofícios, com raras exceções, podemos assinalar reflexões, com base na nossa filiação teórica em Pêcheux, sobre o discurso como mediação estrutural e como acontecimento, asseverando que esse acontecimento massificou sentidos, na rede de memória, numa tentativa de causar univocidade transparente e de coerções lógicas disjuntivas que vão caracterizar o processo de efeito de sentidos de “modo a não caberem dúvidas” – a não serem aquelas performáticas, que funcionam quase como ameaças na constituição da subjetivação dos sujeitos na estrutura social e discursiva -, e, de tal modo, já não se vai mais falar em “todos os rapazes de boa educação que quiserem nele entrar”, mas “nos desfavorecidos pela fortuna”, “nos deserdados da sorte”, buscando de todo modo negar a equivocidade do acontecimento, a historicidade da estrutura, assentando-se numa certa lógica do tipo: “não há o que questionar”. Enfim, esse é o “destino” das classes subalternas, é exatamente isso e apenas isso, “o destino”, porque afinal, as “instituições têm suas regras e estas valem para todos”.

Daí por diante, a estratégia do modelo de escolas, asilos ou orfanatos generalizou-se, ou seja, o nascente Estado brasileiro e seu respectivo aparelho escolar vão “ampliar” o seu campo de atuação “estendendo” o ensino de ofícios dos índios e negros até outros, subalternizados, “desgraçados”, aos miseráveis, aos “infelizes”, aos que não tinham amparo dos seus pais.

Desse modo, consumou-se a solução aristocrática que o Estado brasileiro, em sua fase imperial estabeleceu para a questão da educação: formar uma elite erudita, constituída por sujeitos das frações das oligarquias; em contraste com a grande massa subalterna mergulhada num profundo analfabetismo obscurantista. Como consequência, consolidou-se uma cultura no povo de aversão pelo trabalho manual e, conseqüentemente, pelo ensino que a ele fosse destinado. Logo, os Períodos Colonial e Imperial da história brasileira exilaram o ensino profissional nos asilos, nos orfanatos e nos arsenais, e posteriormente nas Escolas de Aprendizizes Artífices, que vão nascendo lentamente em várias províncias, evidente que igualmente destinadas aos “abandonados da fortuna”.

Desse modo, foi em instituições educacionais desse tipo que, no Brasil, o

ensino de ofícios foi-se conectando precariamente, aos conteúdos de cultura geral, e é hoje razão para grandes lutas dos movimentos dos trabalhadores, em especial, dos trabalhadores da educação e do movimento estudantil, afinal as reformas do Ensino Médio, em especial a atual, visam reduzir a quase nada o acesso à cultura geral, confirmando e aprofundando a marca indelével da educação brasileira, qual seja o abismo entre o ensino propedêutico oferecido às elites e às classes médias em instituições privadas e a instrução escolar destinada às classes subalternas, eivada de certo tecnicismo obscurantista dominado pelo capital, na sua versão dependente e periférica do mercado brasileiro.

Vale sublinhar que durante praticamente quatro séculos (XVI até XIX), os registros nos arquivos oficiais e a historiografia da educação dão conta de que, quase exclusivamente, o objetivo desses estabelecimentos vinha referido na parte que tratava das obras de caridade, ou seja, o ensino de ofícios era tratado como uma questão muito mais de ordem assistencial do que, propriamente, educacional, de instrução. Só na segunda metade do século XIX, mas precisamente em 1858, com a criação do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, o ensino profissionalizante foi considerado parte integrante do conjunto geral da instrução pública como grau elementar, abaixo inclusive do grau primário.

As transformações de ordem econômica, política e sociocultural do início do século XIX, marcaram, no processo de desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo brasileiro, a passagem da sua fase de **Economia colonial (1500-1808)** para uma etapa que se vai configurar uma **Economia mercantil-escravista cafeeira nacional**<sup>60</sup> (1808 – 1888). Podemos afirmar que a estruturação dessa etapa da economia brasileira está relacionada a cinco questões estruturantes básicas: 1º a queda do pacto colonial; 2º a formação do Estado nacional; 3º a disponibilidade de escravos a preços lucrativos; 4º a disposição de terras férteis; 5º condições de realização, relativamente autônomas, para uma economia importadora.

O latifúndio burguês vai ser peça chave no desenvolvimento histórico-social do Brasil, onde as famílias oligárquicas rurais dominam, quase que exclusivamente o poder, com seus maneirismos aristocráticos acrescidos à típica sede de lucros de uma nascente burguesia moderna dependente e associada aos países centrais do capitalismo. As determinações históricas do processo de independência em 1822

---

<sup>60</sup> Cf. MELLO, J. M. C. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.

serão reguladas por um conservadorismo extremado, onde o país herda toda a burocracia do Estado absolutista português; sendo o Império uma saída autocrática que já vai enraizando uma cultura bonapartista colonial para conter as ameaças regionalistas e abolicionistas populares. D. Pedro I tentou se constituir uma espécie de “Napoleão dos trópicos”. O desenvolvimento dos processos econômicos e políticos ao longo do Período Imperial vão, *pari passu*, consolidando a autocracia burguesa do Estado brasileiro e sua genética bonapartista<sup>61</sup> que se vai afirmar no século XX, quando o capitalismo vai galgando suas novas etapas para consolidar seu processo de modernização dependente e amadurecimento monopólico.

No tocante à formação do aparelho escolar e suas estruturas básicas que são o alicerce da composição do aparelho<sup>62</sup> educacional, diga-se de passagem, até os dias de hoje, resultou na formação das primeiras instituições de ensino superior e foram centralizadas no Rio de Janeiro, principalmente, e na Bahia, secundariamente. Na capital do Império, foram criadas a Academia de Marinha e o Curso de Anatomia e Cirurgia (em 1808); a Academia Real Militar (em 1810); o Curso de Agricultura (em 1814); o Curso de Desenho Técnico (em 1818); a Academia de Artes (em 1820). Já na antiga capital na Bahia, foram criadas as cadeiras de Cirurgia e de Economia (em 1808); o Curso de Agricultura (em 1812); o Curso de Química (em 1817). Cabe lembrar aqui que outras províncias imperiais também fundaram instituições de ensino superior, como o Curso de Matemática em Pernambuco, em 1809; o Curso de Desenho e História de Minas Gerais em 1817. Essas instituições tinham, dentro do aparelho escolar, o papel de formação de pessoal, recrutado nos seios das elites e das camadas médias, especializado na burocracia estatal, na guerra, na produção de mercadorias e na prestação de serviços.

Já o Ensino de Ofícios concernentes aos trabalhos manuais continuava destinado, salvo raras exceções como o da Imprensa Régia, aos órfãos, isto é, aos “miseráveis desafortunados” pelas contradições da marcha do desenvolvimento do capital e das contradições que um país como o Brasil com suas particularidades históricas engendra nos processos de reprodução da força de trabalho. Portanto, visando atender principalmente os menores abandonados com objetivo de “diminuir”

---

<sup>61</sup> Cf. MAZZEO, A. C. **Estado e Burguesia no Brasil**: origens da autocracia burguesa. Boitempo: São Paulo, 2015.

<sup>62</sup> Cf. ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

os índices de “criminalidade e de vagabundagem”, foram construídas dez Casas de Educandos e Artífices a partir de 1840 e, na mesma linha, os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos, criado em 1854. Vale sublinhar, além disso, a criação dos Liceus de Artes e Ofícios em 1858 no Rio de Janeiro; 1872 em Salvador; 1880 no Recife; 1882 em São Paulo; 1884 em Maceió e 1886 em Ouro Preto.

#### 4.3.2 Antecedentes imperiais

Assim, esse ramo do aparelho educacional foi estruturado como meio de “integrar os marginais à sociedade”, levando-os à “redenção pela via do seu trabalho”, “libertando-os da miséria e da escola da subversão e do vício”, “beneficiando”, assim, também, “a sociedade”.

O Ensino de Ofícios, ao longo do Período Imperial, continuou a ser desenvolvido, predominantemente, dentro de estabelecimentos militares ou pela associação desses estabelecimentos com instituições dedicadas ao asilo dos “deserdados da fortuna”. Afinal, essa modalidade educacional, junto com a disciplina militar e a têmpera religiosa, era vista como processo adequado para a formação/adestramento da força de trabalho que se tornava cada vez mais necessária para o desenvolvimento do capitalismo periférico dependente assentado na super exploração, como é possível observar na Sequência Discursiva (SD 1) que apresentamos a seguir, retirada dos Estatutos da Casa Pia e Colégio dos Órfãos de São Joaquim dos idos de 1828.

SD 1. Pelo que toca ao físico, **devem os colegiais ser dirigidos de modo que adquiram o maior grau de força e robustez, de que as suas constituições forem capazes, e se tornem próprios para servir à sociedade com seus braços, e cometer os trabalhos mais árduos da vida, para os quais os órfãos parecem já ser destinados pelas circunstâncias de sua pobreza e desamparo**, e à que os porcionistas poderão ser obrigados pela incalculável instabilidade das cousas humanas. (CASA PIA E COLÉGIO DOS ÓRFÃOS DE SÃO JOAQUIM DA CIDADE DA BAHIA, 1996, p. 36 – 37, grifo nosso)

Conforme observamos na sequência discursiva, ficam bem evidenciados os ecos da escravidão – [...] **“devem os colegiais ser dirigidos de modo que adquiram o maior grau de força e robustez, de que as suas constituições forem capazes, e se tornem próprios para servir à sociedade com seus braços”** [...] -. Quanto ao processo de constituição do sujeito, através da preparação e formação

dos menores e quanto aos objetivos do processo de formação, evidencia-se a concepção de educação como adestramento, processo de adaptação ao modelo de sociedade vigente, visando a sua atuação enquanto força de trabalho, no processo de superexploração. Reforça-se também aí o discurso do determinismo social – [...] **“cometer os trabalhos mais árduos da vida, para os quais os órfãos parecem já ser destinados pelas circunstâncias de sua pobreza e desamparo”** [...] - . Ou seja, é o nascimento que determina o “destino” das pessoas. Nascer pobre e desamparado é contingência do destino; é uma questão de sorte; não é resultado do modelo de sociedade vigente.

Esse discurso é reiterado na sequência discursiva (SD 2) que segue, para que não restem dúvidas quanto aos objetivos do ensino de ofícios nessa modalidade:

SD 2. [...] **Devendo os órfãos destinar-se principalmente para empregos e ocupações da vida comum, segundo o que fica dito no plano geral da educação**, pareceria razoável, conforme a uma bem entendida economia, **fazer-se um pequeno estabelecimento literário, limitado unicamente ao ensino das doutrinas, e conhecimentos necessários às sobreditas ocupações, e principal destino dos órfãos.**" (CASA PIA E COLÉGIO DOS ÓRFÃOS DE SÃO JOAQUIM DA CIDADE DA BAHIA, 1996, p. 42, grifo nosso)

Logo, podemos afirmar que no período da história brasileira compreendido entre 1808 até 1889, se fincaram as profundas raízes da dualidade do aparelho escolar do Estado brasileiro que saltam aos nossos olhos em pleno século XXI.

O capitalismo brasileiro, em sua fase da Economia mercantil-escravista cafeeira nacional, definitivamente consolidou uma sociedade profundamente marcada por um caldo cultural extremamente conservador que vai marcar as instituições públicas e privadas com aspectos de clientelismo elitista laureado por uma meritocracia racista antepopular, um patriarcalismo machista, homofóbico e misógino, que, como não poderia ser diferente, além de ter estruturado uma dualidade educacional construiu uma identidade para determinados ofícios e seu respectivo ensino como sendo “artes femininas” destinadas pela débil legislação imperial brasileira de ensino como sendo “profissões próprias do sexo feminino” que inclusive ganharam um caráter compulsório e se concentravam na prática de “trabalhos de agulha” desenvolvidos em sua maioria no ambiente doméstico. Já os ofícios e o ensino das ditas “profissões próprias do sexo masculino” faziam

referência a estudos teóricos de geometria, mecânica, agrimensura e desenho técnico com pouquíssimas aulas práticas devido à precariedade dos poucos laboratórios e oficinas existentes, isso no nível de instrução básica, no qual se localizava o ensino de ofícios, porém também marcavam os cursos de nível superior que de certo eram um desdobramento quase que inevitável da estrutura da economia e da natureza reacionária das classes dominantes locais. Cabe aqui salientar que esse processo ecoa até os dias atuais, através da rede de memórias, no funcionamento do aparelho educacional do país.

O período que vai de 1808 até mais ou menos 1840 no Brasil, grosso modo, foi marcado por uma lenta e dolorosa passagem de uma Economia Colonial para uma Mercantil-escravista cafeeira nacional, gestada no seio de uma profunda crise econômica, política e social que vai resultando numa “transição transada pelo auto” pelas classes dominantes, latifundiários escravocratas, comerciantes locais e lusitanos associados ao capital internacional, principalmente o britânico, que foram excluindo as classes trabalhadoras dos processos decisórios do nascente Brasil e garantindo assim, que a imensa maioria da força de trabalho, nesse processo, fosse mantida como escravos assentando, deste modo, a particularidade do desenvolvimento do capital no país.

Nesse processo, o eixo econômico foi transferido do centro econômico do Nordeste para o Sul e Sudeste, conforme já salientamos, com o desenvolvimento da cafeicultura e sua formidável preponderância na vida nacional que foi consolidada no Segundo Reinado, o que neste sentido preparou o terreno para a estruturação da modernização dependente periférica durante o período histórico imediatamente posterior, o Republicano.

Logo, a respeito desse período e seus sentidos históricos, em especial o Primeiro Reinado e a Regência o economista Heitor Ferreira Lima (1976, p. 218-219) sublinhou que:

[...] Como a angustiante situação econômica e financeira prosseguisse, asfixiando nossa economia, paralisando nosso desenvolvimento, levantes armados de certa proporção, às vezes com amplos apoios populares, eclodem no Nordeste e Norte, como a Abrilada e a Setembrada de Recife, 1832, que se desdobra na Cabanada de Pernambuco; a Cabanagem do Pará, em 1835; a Sabinada da Bahia, em 1837; a Balaiada do Maranhão, em 1838, e em 1835 a grande Revolta Farroupilha, no Rio Grande do Sul, que duraria dez anos e constituiu o mais vivo descontentamento contra uma tributação inepta, que estava afogando a sua economia. [...] Era um vasto

protesto generalizado que dessa forma se manifestava contra a conjuntura asfíxiante e o anacrônico sistema econômico e social reinante, que nem o movimento da independência e nem a Abdicação foram capazes de remover ou sequer atenuar. Daí as reivindicações republicanas e federativas que brotam em todos estes levantes, com uma aspiração renovadora. [...] Do ponto de vista administrativo temos a institucionalização do país como monarquia hereditária, constitucional e representativa, o reconhecimento da independência, a promulgação do Código do Processo Criminal, a criação das duas Faculdades de Direito (São Paulo e Recife), a formação do Arquivo público, a abolição da censura prévia à imprensa, organização do Serviço Sanitário Marítimo, permissão de exportação de moeda para as Províncias, recenseamento da cidade do Rio de Janeiro em 1838, estabelecimento do seminário de São Joaquim (mais tarde Colégio Pedro II), abertura do Museu Nacional à visitação pública, fusão da Academia Militar, contrato para navegação a vapor das baías do Império, criação de uma Escola de Agricultura no Rio de Janeiro, fundação do Instituto Histórico e Geográfico, autorização para contratar a construção de diversas estradas de ferro, fundação da Escola de Belas-artes, além de outras mais.

Ainda em 1834, durante a Regência, a política educacional no Brasil sofre novas alterações. Na esteira do famoso Ato Adicional regencial<sup>63</sup>, consolidava-se, como salientado acima, a vitória das ideias descentralizadoras que correspondiam às contradições das lutas de classes do período, em especial ligadas às ambições regionalistas as quais resultaram na transferência da competência para as províncias imperiais do funcionamento dos estabelecimentos de ensinos primário e secundário, ficando, desse modo, sob a responsabilidade do governo central apenas o ensino superior e os estabelecimentos situados na capital. O que na prática tornou ainda mais complexa a construção de uma política nacional da educação.

O controle e a organização do ensino primário e secundário pelas administrações das províncias, dominadas pelas oligarquias regionais, resultou numa maior desorganização e precarização das diretrizes gerais e das condições estruturais para realização das aulas, no já precário e incipiente conjunto dos estabelecimentos desse nível escolar. Ou seja, como a maioria dos estudantes matriculados nessas escolas eram oriundos das classes subalternas o que ocorreu é

---

<sup>63</sup> Passados três anos da “abdicação” de Dom. Pedro I, no contexto do período regencial (Regência Trina Permanente) e as disputas entre as frações oligárquicas pelo poder central foi decretado o **Ato Adicional de 1834**, medida legislativa que buscava contemplar os interesses dos grupos oligárquicos mais liberais. O **Ato Adicional** alterava a Constituição de 1824 e foi uma tentativa de conciliação entre frações das oligarquias nas disputas entre o poder político central e o poder local das províncias. As principais alterações foram a garantia de maior autonomia administrativa às províncias do Império com a criação das **Assembleias Legislativas Provinciais**, onde as mesmas administrariam: os impostos, as despesas locais, nomeação de funcionários. Porém a presidência das províncias continuaria a ser nomeadas pelo governo central.

que em vários casos, o ensino primário restringiu-se ao ensino de leitura, escrita e contas. Em contrapartida, o ensino superior, como era destinado à classe dominante ampliou-se em quantidade e qualidade, para assim continuar formando a “fina flor” de letrados, doutores e bacharéis, que ocupavam os principais postos da administração estatal, das empresas privadas, da política e do magistério. Na prática, o aparelho escolar e seus níveis escolares referendavam a estrutura perversa de classes da Economia Mercantil-escravista cafeeira nacional que colocava de um lado uma minoria de homens brancos das classes dominantes altamente instruídos, vivendo uma vida intelectual intensa, mas apartada das necessidades concretas do genuíno e autônomo desenvolvimento nacional, e, de outro, a imensa maioria da massa de povo analfabeto, das classes subalternas que vão arcar com a totalidade das tarefas pesadas dos trabalhos manuais e seus respectivos aprendizados, quando necessário.

Consequentemente, ficava a cargo do poder central apoiar a parte do aparelho educacional responsável pelas instituições de ensino das profissões liberais em bases teóricas e curriculares que atendessem aos anseios das classes dominantes e sua cultura elitista bacharelesca. Todavia, vale ainda sublinhar que se fundou, em 1837, no Rio de Janeiro, o Imperial Colégio de D. Pedro II, destinado, à disseminação do Ensino Secundário, de caráter humanístico e literário e que hoje faz parte da Rede Federal de educação básica técnica e tecnológica junto com os Institutos Federais de ciência e tecnologia.

O alvorecer da segunda metade do século XIX e a expansão do mundo fabril com a segunda revolução industrial iriam forjar também novas potências imperialistas, mesmo com seus processos de constituição dos seus estados modernos e de entificação do capitalismo sendo tardio e de *via prussiana*<sup>64</sup>, como foram os casos da Alemanha, Itália e do Japão, que se constituíram tardiamente como grandes potências. Seus respectivos projetos de nação burguesa e suas necessidades imperialistas industriais beligerantes exigiam e exigem que suas burguesias e seus respectivos estados rompessem, ou pelo menos adaptassem sua cultura ilustrada bacharelesca e seus aparelhos escolares, que resguardavam

---

<sup>64</sup> Cf. LENIN, **O programa agrário da Social-Democracia na primeira revolução russa de 1905-1907.**

alguma semelhança com o caso brasileiro, à nova fase do desenvolvimento de suas respectivas forças produtivas, para que assim, pudessem buscar espaços de prestígio no mercado mundial com guerras e conquistas de colônias, dando vãs esperanças a seus desenvolvimentos econômicos no marco do capitalismo, agora em sua fase monopolística e, desse modo, conquistaram lugar no seleto grupo dos países centrais.

Para tanto, passaram a implementar uma sofisticada rede de ensino técnico profissionalizante, nas suas fronteiras nacionais, pois assim além de prepararem sua força de trabalho para as demandas da nova etapa de desenvolvimento das suas forças produtivas, continuavam o processo, num patamar ainda mais aprimorado de apoderar-se da subjetividade dos trabalhadores diante das influências do movimento operário.

Já no Brasil do Segundo Reinado, a “estabilidade” assegurada pelo sucesso da produção e exportação cafeeira, distanciá-lo-á dos países de *via prussiana* que apesar das semelhanças no seu desenvolvimento capitalista, fundado numa acumulação capitalista de cunho agrário e seu processo de consolidação não passar por revoluções, mas por uma série de conciliações políticas entre as facções da burguesia realizadas no âmbito do Estado, a manutenção da economia mercantil-escravista cafeeira nacional e sua estrutura de produção exportadora sancionará a dimensão colonial da economia brasileira, o que o colocará, até os dias atuais, na condição de uma economia periférica, subordinada e dependente dos países centrais da economia mundial.

Daí assinalarmos que a passagem brasileira para o capitalismo através da *via prussiano-colonial*, o que resultou, diferente dos exemplos citados acima, num processo em que o ensino necessário à indústria que já tinha sido, inicialmente, destinado aos índios e negros escravizados, depois fora sendo estendido aos órfãos e aos mendigos, passaria a atender, também, a outros ‘desventurados e desafortunados’. Como afirma Celso Sukow (2010, p.147):

Em 1854, D. Pedro II fundava o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant e, dois anos mais tarde, em 1856, instituía o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, funcionando, algum tempo depois da inauguração, em ambas as casas, oficinas para a aprendizagem de ofícios. Os cegos passariam a aprender tipografia e encadernação e os surdos mudos, sapataria, encadernação, pautação e douração [...].

Assim, consolidavam-se os sentidos, a rede de memórias que buscavam

estabilizar as profissões liberais como sendo “mais nobres” e as atividades relacionadas aos trabalhos manuais “destinadas” àqueles que supostamente seriam “menos dotados de inteligência e desafortunados”. Por aí, percebe-se a evocação dos ecos da escravidão (memória discursiva) que pairam sobre a designação “ensino de ofícios”, atribuindo-lhe sentidos que qualificam essa modalidade de ensino como inferior, destinada à classe subalternizada.

Nesse contexto, firma-se no Brasil principalmente o prestígio da cultura bacharelesca, com as oligarquias regionais que buscaram dar a seus descendentes uma educação que lhes garantisse a aquisição do almejado “título de doutor”, mesmo isso, significando em muitos casos, dificuldades na sucessão dos negócios familiares ligados ao mundo agrário exportador. Como não se faz história simplesmente ao sabor de desejos pessoais, não compreendiam que esse tipo de ensino que era proporcionado a seus herdeiros era divorciado das tarefas que os mesmos deveriam assumir. De fato, só pensavam no *status* que representava ter um “filho doutor”. Como consequência dessa mentalidade e influência da memória, Sukcow (2010, p. 82) afirma que:

[...] às profissões liberais projetar-se-iam no espaço e no tempo, alastrando-se por todo o território nacional e chegando até aos nossos dias. Tal maneira de ver repercutiu profundamente na evolução de nossa economia, pois a mocidade abastada, que descendia de senhores de engenho ou fazendeiros, passava, pouco a pouco, por falta de instrução adequada, da classe de produtores da riqueza para a educação obtida, abandonava o interior e se concentrava nas grandes cidades onde, não achando facilidade de aplicar os conhecimentos obtidos nas faculdades, ingressava no serviço público.

Logo, a “solução aristocrática do Império” para a questão da educação, no seu sentido estrito, foi resolvida através da formação de uma classe dominante rentista/parasitária que com sua condição econômico/cultural buscou o monopólio do Estado e do erário em absoluta e estrutural oposição com a grande massa das classes subalternas analfabetas mergulhadas no obscurantismo. Assim, buscamos desvelar as raízes discursivas do desprezo pelo trabalho manual e, por conseguinte, pelo ensino de ofícios a ele proposto.

Desse modo, as origens dos *Ecos da escravidão nos seus Antecedentes colonial e imperial da educação profissional no Brasil* nos levaram aos asilos, orfanatos e arsenais, assim como às Casas de Educandos Artífices, destinadas aos

“deserdados da fortuna”. Foi em instituições como estas que o Ensino de Ofícios se uniu lenta e precariamente às matérias de cultura geral, entrando para o conjunto do currículo escolar do aparelho educacional estatal, mas com o sentido de ordem assistencial do que educacional. Não é por acaso que, quando essa modalidade de ensino é oficialmente considerada um nível escolar na instrução pública, foi localizada no grau mais rudimentar, abaixo do primário, como uma instrução destinada às atividades “manuais” em oficinas para a aprendizagem de ofícios como tipografia, encadernação, sapataria, pautação, douração e outras profissões que por ventura significassem sujar as mãos de graxa, terra, madeira ou cimento.

## **5 OS ECOS DA ESCRAVIDÃO NO DISCURSO DO ENSINO PROFISSIONAL COM O DECRETO Nº. 7566 DE 1909**

A maquinaria gera novas condições que capacitam o capital a dar plena vazão a essa tendência constante que o caracteriza, criar novos motivos para aguçar-lhe a cobiça por trabalho alheio (...) como capital, esse autômato possui, na pessoa do capitalista, consciência e vontade, e está dominado pela paixão ao mínimo a resistência que lhe opõe essa barreira natural, elástica, o homem. Além disso, essa resistência diminui ante a aparente leveza do trabalho a máquina e com o afluxo de elementos mais dóceis e flexíveis, as mulheres e as crianças. (MARX, 1985, p. 460).

### **5.1 Mudanças nas Condições de Produção do Discurso do Ensino Profissional: as necessidades da nascente indústria brasileira**

O legado do Período Imperial à Primeira República brasileira no tocante à educação profissional voltada para atividades manufatureiras foi resumido assim por Cunha (2005, p.4),

Enquanto instituições criadas, mantidas e administradas pelo Estado voltavam-se para a formação compulsória da força de trabalho manufatureira utilizando-se dos miseráveis, as iniciativas particulares eram destinadas ao aperfeiçoamento dos trabalhadores livres, os que tinham uma disposição positiva para receber o ensino oferecido. Os particulares formavam sociedades por cotas que mantinham escolas para artesãos e operários, com subsídio governamental. Após a fundação do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, em 1858, pela Sociedade Propagadora das Belas-Artes, foram criados mais oito desses estabelecimentos, em diversas províncias. Embora eles almejassem ensinar ofícios manufatureiros, poucos tiveram sucesso nesse intento, por falta de recursos, limitando-se a oferecer educação geral e o ensino de desenho em cursos noturnos para artífices que tinham aprendido sua arte por processos não sistemáticos e não escolares.

Consequentemente, as iniciativas para a educação profissional mais voltada para atividades manufatureiras, sejam as patrocinadas pelo Estado ou por particulares, eram legitimadas por ideologias que proclamavam ser a generalização desse tipo de ensino para os trabalhadores livres, segundo Cunha (2005, p. 4), enquanto condição de:

[...] a) imprimir neles a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, que estava sendo contestada na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados.

Assim, nesta seção, buscaremos compreender como o Discurso do Ensino Profissionalizante (DEP) na República Velha, mesmo ainda sobre “a atração da força da gravidade dos *ecos da escravidão*” do período anterior, e toda sua rede de memória, sob o efeito de retorno da noção de ensino de ofício como “assistência aos miseráveis”, os acontecimentos discursivos costurados na correlação de forças nos processos históricos das transformações do capitalismo brasileiro, que já produziam seus efeitos de retorno/pré-construído.

Aqui cabe sublinhar o que concebemos ser esse efeito de pré-construído como assevera Pêcheux (1997, p. 156),

Podemos de agora em diante, [...] considerar o **efeito de pré-construído** como modalidade discursiva da discrepância pela qual o indivíduo é interpelado em sujeito... ao mesmo tempo em que é “sempre-já sujeito”, destacando que essa discrepância (entre a estranheza familiar desse fora situado antes, em outro lugar, independentemente, e o sujeito identificável, responsável, que dá conta dos seus atos) funciona “por contradição”, quer o sujeito, em toda sua ignorância, se submeta a ela, quer, ao contrário, ele a apreenda por meio de sua agudeza de “espírito” [...]. (Grifo nosso)

Desse modo, navegando no oceano da teoria discursiva de Pêcheux, analisaremos as reformulações parafrásticas de uma “educação redentora para os deserdados”, “miseráveis”, “desafortunados” que se realiza nos arsenais, orfanatos e asilos, discutindo como os sentidos produzidos no Discurso do Ensino Profissional vão-se rearticulando com as transformações econômicas e sociais na primeira fase republicana do Brasil.

Assim, as políticas de ensino profissional e a escola para as classes subalternas vão iniciar um lento processo de incorporar/transitar de/para uma visão meramente assistencial da “redenção dos deserdados da fortuna” para a finalidade de **“não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”**, afinal um **“dos primeiros deveres do Governo da República é formar cidadãos uteis á Nação<sup>65</sup>”** e para as exigências da produção capitalista, tais como: adestramento físico técnico e moral, disciplina, precisão, execução rigorosa dos deveres, pontualidade, controle do corpo e da subjetividade, o que vai ocorrendo na esteira das transformações do capitalismo brasileiro e seu tortuoso caminho

<sup>65</sup> Cf. o Decreto nº. 7.566 de 1909.

periférico e dependente para maturação do capital monopólico, que vai edificar uma ordem social com suas demandas desenvolvidas nessa particularidade social.

O discurso do Estado sobre a educação para a classe trabalhadora, no processo de construção da individualização da forma-sujeito, na particularidade histórica brasileira, em função da inserção do sujeito nas relações sociais regidas pelas instituições que são reguladas pelo mesmo, principalmente a partir do Decreto nº. 7.566 de 1909, vai se materializando no movimento das tensões entre os processos parafrásticos e polissêmicos produzidos na luta de classes e na história. Como assevera Orlandi (2000, p. 36),

[...] Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é o deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco.

Desse modo, para conseguir este objetivo indicado, ou seja, o que se mantém estabilizado, o que é deslocado por rupturas no processo de significação no discurso do ensino profissional, devemos levar em consideração que o ensino profissionalizante, enquanto signo ideológico e representação social, deveras é construído em determinadas condições de produção. Por sua vez, tais condições compreendem as relações sócio históricas com suas particularidades que engrenam toda uma cadeia de memória e arquivo sociais que possibilitam a construção da memória discursiva. Afinal, é na falha da articulação da língua e na construção da história com suas transformações/rupturas, repactuações ou revoluções que buscaremos o movimento possível dos sentidos e dos sujeitos.

Nessa perspectiva teórica, a incompletude é uma condição da língua, dos sentidos, dos sujeitos, logo do discurso. Na dialética da luta de classes eles estão sempre se construindo continuamente no movimento do simbólico e da história. Essa afirmação encontra respaldo em Orlandi (2000, p. 37), que assim se posiciona: “Daí dizermos que os sentidos e os sujeitos sempre podem ser outros. Todavia nem sempre o são. Depende de como são afetados pela língua de como se inscrevem na história” [...]. Daí a nossa necessidade de buscar o movimento possível dos sentidos e dos sujeitos nos caminhos pelos quais ocorre o desenvolvimento do Capitalismo

brasileiro, diferente dos países centrais e seus processos tradicionais – via clássica e prussiana – que aconteceu nas veredas da via prussiano-colonial esquadrinhando seu sinuoso caminho para sua entificação.

Os longos anos de articulação de uma **Economia mercantil-escravista cafeeira nacional** (1808 – 1888) com raízes escravistas coloniais, consolidou um processo conciliador - diferente do caso alemão que, apesar das semelhanças na origem agrária, sua burguesia constituiu um projeto de autonomia nacional e buscou o progresso econômico nos moldes do capitalismo central avançado - inaugurado em 1822 que, em nome da manutenção da escravidão e do monopólio do poder do Estado se direcionou à associação subalternizada dos polos centrais do capital, como parte da totalidade do modo de produção capitalista, e sua indústria mundial como elemento dependente no seu desenvolvimento desigual e combinado global.

Esse fato se reafirmou na Proclamação da República, quando, mais uma vez, a burguesia e suas frações buscaram “conciliar” seus interesses político-econômicos “pelo alto”, excluindo as massas populares dos processos decisivos e do poder do Estado. Isso consolidou um golpe de Estado com uma ditadura militar que implantou o Regime Republicano, concluindo um ciclo de desenvolvimento econômico alavancado pelo II Reinado e pela cafeicultura na segunda metade do século XIX.

A formação do Regime Republicano em sua fase inicial - não por acaso, notabilizou-se como “República Velha” - consolidou a institucionalização de uma autocracia burguesa, confirmando a genética bonapartista do Estado no Brasil, tendo no exército a instituição que encarna o papel de “Bonaparte”. A industrialização tardia típica do Capitalismo hipertardio brasileiro, tendo na cafeicultura o principal responsável pela geração de uma massa de capital, paulatinamente, transformou-se em capital industrial, transformando o trabalho escravo em assalariado, a partir do qual a força de trabalho passou a ser mercadoria e engrenou a criação de um débil mercado interno. Assim, nascendo da fissura da economia exportadora do café, a indústria brasileira não visava à produção de bens de produção e sim para a produção de bens de consumo. Como nos explica Mazzeo (1988, p. 27, grifo do autor),

Inicialmente, podemos dizer que o café foi responsável pela geração de uma massa de capital que se transformou em capital industrial; transformou o trabalho escravo em trabalho assalariado, isto é, a força de trabalho passou a ser mercadoria e, finalmente, criou um considerável mercado

interno. Entretanto, é necessário dizer que esse desenvolvimento rumo ao capitalismo industrial não era intencionalmente proporcionado, na medida em que todas as atividades e empreendimentos modernizadores visavam, exclusivamente, viabilizar, cada vez mais, a produção de café. De modo que *a indústria nacional nasceu das fissuras da economia exportadora de café*. Ainda que, ideologicamente, houvesse uma forte e óbvia raiz antiindustrialista na mentalidade da burguesia nacional, umbilicalmente agrarista.

Ainda sobre esse processo que consolidou uma **Economia exportadora capitalista (1888 – 1930)** no Brasil sintetiza bem João Cardoso de Mello (1984, p. 101, grifo do autor):

[...] em suma, o complexo exportador cafeeiro, ao acumular, gerou o capital-dinheiro que se transformou em capital industrial e criou as condições necessárias a essa transformação: uma oferta abundante no mercado de trabalho e uma necessidade para importar alimentos, meios de produção e bens de consumo e capitais, o que só foi possível porque se estava atravessando um auge exportador.

Desse modo, a formação da República cafeeira e sua autocracia burguesa no hipertardio caminho de modernização conservadora da economia brasileira, marcado pelo profundo agrarismo, tem como marca registrada uma relação que comporta momentos de unidade e de contradição. A unidade está no fato de que o desenvolvimento capitalista, baseado na expansão cafeeira provoca um nascimento e certo desenvolvimento da indústria; a contradição está nos limites impostos ao desenvolvimento da indústria pela própria posição dominante da economia cafeeira na acumulação de capital e sua relação com o capital estrangeiro, como explica Mazzeo (1988, p. 27).

[...] Também deve-se considerar que o tipo de indústria aqui desenvolvida não se direcionava aos bens de produção. Estes estavam em mãos dos polos desenvolvidos do capitalismo mundial e, no caso brasileiro, a influência era britânica, a que o Brasil ligava-se subordinadamente. As atividades industriais brasileiras limitavam-se, em sua maioria, à produção de bens de consumo. Parte dos capitais gerados na produção cafeeira era direcionada para a formação de bancos exportadores e para as vias de escoamento da produção, principalmente na construção de ferrovias.

Desse modo, podemos afirmar que a predominância do capital estrangeiro e de seus interesses no Brasil ocorre desde o Período Colonial. Fato esse que, na construção do Brasil, enquanto “nação” e parte do sistema capitalista europeu inicialmente e depois globalmente, consolidou uma posição de subalternização para com as potências centrais e de dependência estrutural ao mercado mundial – e sua

divisão internacional do trabalho (DIT). O imperialismo, em sua fase monopólica, dominou e associou subalternamente as principais frações da burguesia local com o sistema de endividamento que possibilitou a sua penetração inicial através de empréstimos públicos para a política de valorização do café, através de instituições financeiras europeias, principalmente bancos ingleses.

A política de valorização do café, que teve seu eixo estruturante no convênio de Taubaté<sup>66</sup>, garantiu através dos empréstimos públicos por um lado a modernização da cafeicultura, mas por outro o domínio dos setores mais dinâmicos da economia brasileira pelo Imperialismo e seu capital financeiro. Como explica Caio Prado Jr. (1998, p. 272) sobre o papel destes que “[...] vão servir, sobretudo como arma de penetração e conquista de posições [...]” do capital estrangeiro. O que vai se tornar uma marca indelével do processo de entificação da complexa estrutura produtiva brasileira. A título de exemplo deste processo, ao longo das últimas décadas do século XIX e no início do XX, podemos citar setores produtivos importantes como serviços urbanos, portos, energia elétrica, ferrovias e bancos, sendo que, em alguns casos, o capital estrangeiro imperialista se associava ao capital local<sup>67</sup>. Como explica Mazzeo (1988, p. 30, grifo nosso), sobre os desdobramentos do domínio do capital estrangeiro:

[...] dois elementos são importantes para o entendimento do papel do capital internacional na economia do país e para que se apanhe o caráter da própria burguesia brasileira: podemos ver com alguma facilidade que, para os setores da burguesia que atuavam na produção e exportação de café, era vital que a balança comercial fosse favorável à exportação; que o capital estrangeiro não custasse muito caro, quer dizer: era necessário uma constante política de desvalorização do dinheiro nacional frente ao dinheiro estrangeiro. **No que refere ao mercado interno, este não poderia fazer concorrência aos produtos internacionais industrializados** (leia-se produtos ingleses). Essa necessidade estrutural de manter a economia nacional subordinada aos interesses internacionais constituía-se no próprio cerne da economia agroexportadora.

Desse modo, confirma-se a tese do Materialismo Histórico-Dialético de que “não se pode reorganizar nem mesmo compreender o Capitalismo nacional sem encará-lo como parte da economia mundial” (TROTSKY, 2011, p. 137), visto que “a

<sup>66</sup> Foi firmado em 1906, entre os governos dos estados produtores de café, São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e o Governo Federal que tinha como Presidente Rodrigues Alves. O objetivo era garantir uma política de valorização do café através da compra do excedente da produção feita pelo Governo Federal.

<sup>67</sup> Cf. a obra clássica de Caio Prado Jr. História Econômica do Brasil.

natureza do capital permanece a mesma, tanto em suas formas não desenvolvidas, quanto nas desenvolvidas” (MARX, 1996, p. 384). Ao passo dessa lógica, observamos que o Capitalismo, como modo de produção agora no seu estágio superior imperialista, é mais propício a demonstrar o caráter do desenvolvimento desigual e combinado e sua transitoriedade, pois é a partir dele que se tem a mundialização das relações de produção, fazendo com que ocorram alargamentos da sua dinâmica geral, em distintos momentos e circunstâncias, impostas para todo o planeta. Nessa perspectiva, trazendo as implicações na educação para o trabalhador, assevera Kuenzer (1985, p. 13),

A divisão do trabalho, ao determinar a hierarquização do trabalho coletivo, determina, também, relações específicas de trabalho que têm profundas implicações sobre a educação do trabalhador e que reproduzem as relações de poder do capital sobre o trabalho. Essas relações só podem ser compreendidas a partir da análise do modo de produção e das suas formas de organização do processo produtivo.

Logo, na esteira dessas reflexões, é importante sublinhar os efeitos da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), que reforçou essa dinâmica e a mundialização do capital com suas disputas intra-burguesas postas em prática pelas potências centrais nas batalhas da guerra em sua busca de mercado, força de trabalho barata e fontes de matéria prima. Não por acaso, nessa conjuntura, ocorre de maneira mais intensa a penetração do imperialismo no Brasil, quando um número grande de filiais de grandes multinacionais hospedam-se nos principais centros urbanos brasileiros.

Assim, no início do século XX, os sinais de saturamento da exportação cafeeira que arrastou o agronegócio nacional para uma crise de superprodução, foi agravada com a grande guerra mundial que além de diminuir a exportação das *Commodities agrícolas* criou as condições para diminuição das importações de produtos industrializados, o que beneficiou o desenvolvimento das manufaturas nacionais e possibilitou - dentro dos limites da dependência periférica da via prussiana-colonial - um movimento de industrialização através da substituição das importações. Como afirma Lima (1976, pp. 328-329), em sua obra *História político-econômica e industrial do Brasil*, apontando que “de fato, o impulso industrial ocasionado por aquele conflito armado internacional foi extraordinário, pois 5.940 novas empresas manufatureiras foram criadas no país no decorrer de 1915 a 1919”.

Desse modo, foi-se consolidando uma indústria de bens de consumo não

duráveis, dentro dos limites das particularidades do capitalismo brasileiro, que, no decorrer das duas primeiras décadas do século XX, foi formando setores como: pequena indústria de aço, indústria de cimento, fabricação de motores elétricos, máquinas para a indústria do açúcar, máquinas têxteis, e a formação das bases para a criação do departamento de bens de produção que irá se instalar no Brasil pós década de 1920, com o início da produção siderúrgica nacional.

A República, como já dissemos anteriormente, foi proclamada por um golpe de Estado na esteira da tradição bonapartista das frações burguesas locais, que vão oscilar entre a conciliação e o golpismo ao longo do Período Republicano. Esse golpe tinha facções que reuniam espectros ideológicos que iam de positivistas como o Coronel Benjamin Constant a monarquistas como Marechal Deodoro da Fonseca, e liberais como Rui Barbosa.

Os primeiros anos do Período Republicano brasileiro foram marcados pela política econômica que ficou conhecida jocosamente como “encilhamento”, que apesar de supostos objetivos industrializantes assentou ainda mais as bases da via prussiana-colonial brasileira na agroexportação conectada com o rentismo parasitário. Esse tem na corrupção um elemento estrutural do padrão de acumulação e dominação do capital, que por sua vez, é o elo dominante da relação criminosa entre o capital e o Estado.

A ambição e a corrupção na relação das empresas privadas com o Estado, marca registrada das elites brasileiras e do seu Capitalismo, além de ter tornado a maioria dos partidos em mercadoria nas mãos dos empresários, transformaram os políticos (em sua imensa maioria, e com raríssimas exceções), ao longo da história republicana, em espécies de despachantes dos interesses da associação dependente entre o capital local e internacional nos aparelhos de Estado.

A despeito das propagandas liberais de superioridade da iniciativa privada burguesa sobre o público estatal popular que atravessaram todo o século XX e se apresentam nos dias atuais como *hors concours* por supostos institutos liberais “puros sangue”, o que é certo na realidade concreta no processo de entificação do Capitalismo brasileiro, é que, sem a relação promíscua do capital com o Estado, a burguesia brasileira e imperialista e seus negócios não durariam um dia. Não por acaso, esses aspectos levaram as políticas de financiamento industrial,

implementadas pelo então ministro Rui Barbosa, da recente “velha” República cafeeira, a não lograrem êxito. Gerou-se, então, uma explosão especulativa, que resultou numa desvalorização da moeda e num crescimento da inflação que arruinou as já combalidas finanças estatais brasileiras<sup>68</sup>.

O desenrolar dos anos entre 1889 - 1894, que marcaram os Governos Militares, tinham à frente respectivamente os Marechais Deodoro e Floriano, que fecharam à sangrenta e antipopular transição autocrática do Império para República, foi sequenciado pelas políticas de valorização da cafeicultura. Através dos empréstimos públicos, criou-se um ciclo de “certa estabilidade econômica” e que engrenou um crescimento industrial na linha da **modernização da dependência**<sup>69</sup> típica da particularidade histórica brasileira.

Para ilustrar, lembramos que o número de estabelecimentos industriais no momento da “Proclamação da República”, em todo o país, girava em torno de 636, e nem bem havia passado a primeira década do século XX já tinham sido fundados mais 3.362 estabelecimentos industriais, processo que irá continuar como já demonstrado acima<sup>70</sup>. Logo, o número de operários concentrados nessas indústrias também cresceu. Em meados de 1889, o número girava em torno mais ou menos de vinte e quatro mil trabalhadores; que já em 1909, em duas décadas o número deu um salto para mais ou menos trinta e quatro mil.

Este crescimento industrial, mesmo com as particularidades do capitalismo agrário exportador dependente brasileiro, inevitavelmente aumentou a complexidade da economia que engrenou novas necessidades tanto de tecnologia como de formação profissional. Como consequência desse processo de transformações econômicas, Kuenzer assevera (1985, p.13) que,

No modo de produção capitalista de produção, estas formas de organização do trabalho dividido aparecem como função do capital e são determinadas pelas relações de produção; por sua vez, elas determinam requerimentos de qualificação e de conduta a partir dos quais se define o processo de educação da força de trabalho.

---

<sup>68</sup> Cf. a obra clássica de Caio Prado Jr. História Econômica do Brasil.

<sup>69</sup> Cf. A obra de Machado, F. D. e Lima, M. C. O. **História econômica de Alagoas**: A indústria cloroquímica alagoana e a modernização da dependência. Edufal, Maceió, 2016.

<sup>70</sup> Cf. as obras História Econômica do Brasil de Caio Prado Jr. e História político-econômica e industrial do Brasil de Heitor Ferreira Lima.

As novas exigências do mundo fabril em expansão colocaram demandas para a formação de trabalhadores com conhecimentos minimamente especializados, capazes de realizar as atividades nessa nova realidade do mundo produtivo que se desenhava no Brasil. Ou seja, o desenvolvimento da indústria, e, em seu conjunto das forças produtivas, indicava a necessidade do Estado e das frações da burguesia local de uma nova perspectiva, ou de um deslocamento dos sentidos, para o estabelecimento do ensino profissional para além das obras de caridade e assistencial. Ou seja, o ensino de ofícios precisava ser tratado agora como uma política pública de instrução norteada pelo Estado. Desta forma, Kuenzer sublinha (1985, p. 14),

Quanto mais a produção capitalista simplifica o trabalho pela mecanização, mais as diferenças de qualificação deixam de ser reais; o conhecimento específico do trabalho que caracterizava o trabalhador individual no artesanato e na manufatura se dissolve em um conjunto de habilitações genéticas que permitem a mobilidade da força de trabalho. Ao transferir-se para o trabalhador coletivo o conhecimento do trabalho e, em decorrência, simplificando-se as funções, desaparece a necessidade de qualificação, entendida como o domínio completo do conteúdo do trabalho. Ao mesmo tempo, reforça-se a necessidade do desenvolvimento de um conjunto de hábitos, habilidades e comportamentos que tornem possível a recomposição, ao nível do trabalho coletivo, da unidade rompida, de modo a constituir-se um corpo coletivo organizado, integrado, harmônico.

Logo, o aumento da atividade industrial e o crescimento da classe operária no Brasil articularam **condições de produção estritas** para que o Discurso da Educação Profissionalizante, na sua produção de sentidos, iniciasse um lento processo de (re)significação dos sentidos de “caridade aos degredados, desafortunados e miseráveis” que percorreu a história republicana brasileira. Ou seja, a nova conjuntura histórica vai possibilitando o deslize de sentidos para uma “inclusão/excludente” numa “cidadania subalternizada” modalizada pela abolição/manutenção da escravatura e pelo “novo regime político”, mas confirmando a tradição autocrática e antipopular do Estado brasileiro. Afinal, na Constituição imperial de 1824<sup>71</sup>, em seu artigo 6º, ao mesmo tempo em que se considerava

---

<sup>71</sup> Art. 6. São Cidadãos Brasileiros:

I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação. Cf. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm).

“cidadãos brasileiros” os negros libertos e índios que eram caracterizados como “ingênuos”, os excluía da vida pública.

O acontecimento histórico da Proclamação da República e da sua Constituição possibilitou uma reformulação parafrástica do artigo 6º da Constituição Imperial para o deslocamento de sentidos no artigo 1º da primeira Constituição republicana, como demonstra Cavalcante (2007, p. 113) “[...] essa Constituição também exclui do rol de cidadãos “ativos”, as mulheres, os analfabetos, os mendigos, os soldados e os religiosos. Ou seja, nem todos os “cidadãos brasileiros” têm acesso ao exercício da cidadania”, confirmando deste modo, as raízes escravocratas de exclusão das classes consideradas subalternas na tradição autocrática e antipopular do Estado brasileiro.

Assim, o Ensino de Ofícios, como era designado o Ensino Profissional no período em questão, continuaria destinado às classes subalternas, porém agora como uma senha para que esses setores sociais tenham as condições técnicas, psíquicas e morais para que possam participar da “nova cidade” “na vida republicana”, conforme suas limitações sociais. Afinal, as classes dirigentes partiam dos pressupostos do darwinismo social da superioridade racial, muito em moda nessa conjuntura, que julgavam/julgam serem incapazes os oriundos das classes subalternas, “elementos de cor”, para exercer as funções públicas, e que só poderiam exercer as funções ligadas aos trabalhos manuais.

Dessa forma, gostaríamos de sublinhar o ano de 1906 em que, pela primeira vez, o Poder Legislativo certifica o Estado a destinar recursos financeiros para criação de escolas de ensino profissional federais, e também o executivo, no governo do Presidente Afonso Pena, não só fazia alusão ao ensino de ofícios voltados para a nascente indústria na sua plataforma de governo como destinava no orçamento, ainda que no Ministério da Justiça, a inclusão de verba no ano de 1907, com vistas a garantir, em conjunto com os Estados, a instituição de escolas profissionais como demonstrou Sukow (2010, p.89):

[...] as expressões do manifesto do presidente Afonso Pena; a inclusão de verba do Ministério da Justiça, por parte da Câmara, para o ano de 1907, com a finalidade de permitir um entendimento com os Estados no sentido de serem instituídas escolas profissionais; o gesto da Comissão de Finanças do Senado, aumentado de 100:000\$000 para 500:000\$000 [de 100 contos de réis para 500 contos de réis] aquela dotação; as ideias que o Congresso de Instrução, reunido no Rio de Janeiro, expunha ao país, eram índices

insofismáveis de uma tendência à realização prática, de um espírito geral voltado para a concretização do ideal de ver implantado no Brasil o que outras nações já ensaiavam no campo do ensino de ofícios.

Ainda no mesmo ano de 1906, foi criada, na Estrada de Ferro Central do Brasil, a escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro, e o então Presidente da República Afonso Pena aprovou, pelo Decreto nº 1.606, de 29 de dezembro, a criação do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, que incluía entre as atribuições do novo ministério a questão do Ensino Profissional.

Desse modo, mesmo com a limitação do predomínio agroexportador e sua dependência, o processo de industrialização da economia brasileira, consubstanciado na primeira década do século XX, produziu, nas nascentes frações da burguesia industrial, a necessidade comum de estabelecer um ensino e, conseqüentemente uma escola que se adequasse e atendesse melhor ao desenvolvimento da indústria, cujo objetivo agora começava a se delinear pela ideia, em franca expansão nos países centrais do capitalismo, de “preparação psicológica da força de trabalho”. Assim, iniciaram-se pressões mais sistemáticas como Machado demonstra (1989, p. 31):

Inicialmente, as indústrias que precisavam de uma mão de obra mais qualificada teriam que se voltar para a contratação de imigrantes europeus, que povoavam as cidades, desempenhando, em muitos casos, atividades artesanais, ou trabalhavam nas plantações, por apresentarem experiências e habilidades adquiridas em seus países de origem. Com o aproveitamento máximo desta reserva, iniciaram-se as pressões no sentido de profissionalização sistemática do trabalhador local. E é para atender as necessidades concretas da indústria emergente que surgem e se estruturam os primeiros cursos técnicos.

Assim, no desenvolver desse contexto histórico, podemos dizer que, de certa forma, sintonizado com as demandas industriais e inspirado nas experiências de instituições como Instituto profissional masculino, no Liceu de artes e ofícios dos Salesianos e na sua experiência quando presidente do Distrito Federal quando criou três escolas para ensino manufatureiro em Campos, Petrópolis e Niterói e duas de ensino agrícola em Paraíba do Sul e Resende, o então Presidente Nilo Peçanha sancionou o **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, criando, nas capitais dos Estados, as Escolas de Aprendizes Artífices e designava ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio a responsabilidade sobre os assuntos**

### **relativos ao ensino profissional.**

Como podemos observar, o Decreto nº 7.566 representa o marco inicial das atividades do Governo Federal no campo do ensino de ofícios. De tal modo, o Decreto em questão foi um acontecimento histórico, como assinala Cunha (2005, p. 66) em sua obra “O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização”:

[...] se a rede de escolas de aprendizes artífices não inovou muito em termos ideológicos e pedagógicos, ao menos no início de seu funcionamento, ela trouxe uma grande novidade em relação à estrutura do ensino, por constituir, provavelmente, o primeiro sistema educacional de abrangência nacional. [...] Tratava-se de um agregado de estabelecimentos de ensino, dotados de propósitos comuns, cujo funcionamento se regulava por uma mesma legislação, além de estarem afetos à mesma autoridade administrativa e pedagógica. Só muito mais tarde é que surgiram no país outros sistemas educacionais dotados de características semelhantes, a exemplo da rede de instituições federais de ensino superior e dos centros de formação profissional do SENAI.

Portanto, sem sombra de dúvida, o Decreto em questão que criou, pela primeira vez na história, uma rede de escolas, ou pelo menos um esboço do que viria a ser a atual rede federal de ensino básico técnico e tecnológico, foi o acontecimento discursivo mais importante do ensino profissional na República Velha.

## **5.2 Efeitos de sentido do discurso do ensino profissional com o advento das Escolas de Aprendizes Artífices**

Nos recortes que selecionamos como objeto de análise, nesta seção, poderemos mostrar o que afirmamos sobre os “**ecos da escravidão**”. Esses recortes foram extraídos fundamentalmente do texto do Decreto nº 7.566 de 1909. Nota-se nos recortes uma sintonia, mesmo com as transformações históricas do início do século XX já mencionadas, com os sentidos dos antecedentes do ensino profissional nos Períodos Colonial e Imperial brasileiro.

Qual a visão dominante do papel da educação e, em especial, da educação profissional? Por que surgiu o Decreto nº. 7566? Qual a finalidade da rede de Escolas de Aprendizes Artífices? As sequências discursivas (SD) que apresentaremos nos fornecem respostas a essas questões<sup>72</sup>.

---

<sup>72</sup> Para efeito de análise selecionamos as sequências discursivas que nos fornecem mais elementos para o nosso estudo do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 que está disponível na íntegra nos anexos.

A tese central que defendemos ao analisar essas materialidades do Decreto nº. 7566, com base na Teoria discursiva ancorada no Materialismo Histórico-Dialético é que o Estado, por sua natureza e, por isso, dentro dos seus próprios limites, não tem por função satisfazer à totalidade dos interesses em meio à luta de classes.

Conseqüentemente, devido a sua natureza de classe, o Estado realiza o seu duplo papel na reprodução do Modo de Produção Capitalista, zelando por uma sociedade estabelecida na exploração da mais valia e garantir, com seus aparelhos e “especialistas/técnicos” o processo de individualização – objetivação da subjetividade – do sujeito moderno capitalista.

O sujeito tem sua subjetividade objetivada, segundo Lukács (2013, p. 465), no funcionamento do “complexo responsável pela “forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social humana consciente e capaz de agir” em que a ideologia, na sociedade do capital e no funcionamento da sua cidadania estranhada e administrada pelo Estado faz intervir o direito, a lógica, a identificação. Como diz Orlandi (1999, p.14):

[...] o sujeito moderno – capitalista - é ao mesmo tempo livre e submisso, determinado (pela exterioridade) e determinador (do que diz): essa é a condição de sua responsabilidade (sujeito jurídico, sujeito a direitos e deveres) e de sua coerência (não contradição) que lhe garantem, em conjunto, sua impressão de unidade e controle de (por) sua vontade. Não só dos outros mas até de si mesmo. Bastando ter poder.[...]

Aqui, nesta questão específica do papel do Estado, fundamental para nossa análise, na medida em que o Brasil nas condições de produção do Decreto nº. 7566 inicia sua passagem para sua “modernização capitalista”. Mais uma vez, faz-se fértil a interlocução permanente da Teoria do Discurso e sua reflexão sobre o duplo movimento na constituição da subjetividade, e em especial, na sociedade capitalista moderna como demonstram Magalhães e Mariani (2010, p. 392-393, grifo nosso):

[...] **ocorre o “estabelecimento (e o deslocamento) das formas de individua(liza)ção do sujeito em relação ao Estado.”** (ORLANDI, 2001, p. 106). Em outras palavras, **ocorre uma individua(liza)ção histórica da forma-sujeito em função da inserção do sujeito nas relações sociais regidas pelas instituições que são reguladas pelo Estado.**

Nesse caso, cabe sublinhar que o Decreto nº. 7566 e sua finalidade no seu **sentido estrito ultraespecializado do ensino profissional** vai ser fundamental na

construção da identidade das classes subalternas como “sujeitos-modernos de direito” subalternizados na hierarquia da formação social brasileira e na sua particularidade no processo de individualização como continuam a explicar as referidas autoras (MAGALHÃES; MARIANI, 2010, p. 392-393, grifo nosso):

[...] o indivíduo interpelado em sujeito (I<sup>1</sup>) resulta o sujeito em “**sua forma individualizada concreta (I<sup>2</sup>)**”, ou seja, aquela visível e a partir da qual é possível adaptar o sujeito ao social. Como afirma a autora, “no caso do capitalismo, que é o caso presente, [é] a forma de um indivíduo livre de coerções e responsável, que deve assim responder, como sujeito jurídico (sujeito de direitos e deveres), diante do Estado e de outros homens.” (ORLANDI, 2002, p. 72). [...] Em Orlandi, portanto, o movimento pendular de passagem de 1 para 2 supõe uma inscrição no simbólico, nas leis do simbólico, ou seja, na linguagem enquanto lugar de produção de sentidos, no qual a história e a cultura intervêm.

Desse modo, o caráter coercitivo e repressivo do Estado na determinação do sujeito-moderno de direito no Brasil, através de seu discurso do ensino profissional revela-se, de forma mais sofisticada, se considerarmos o Período anterior Colonial e Imperial, até mesmo porque a determinação do Estado é feita para atender ao redesenho das relações de produção. Nesse caso, a educação da classe trabalhadora deve atender às necessidades de uma nova fase de acumulação de capital que, por suas taxas de lucro, vai possibilitando também mecanismos para a cooptação de amplos setores do movimento operário, a fim de assegurar uma redução na tensão direta da luta de classes potencializada, como demonstram os sentidos acionados na sequência discursiva a seguir.

SD 1: Que o aumento constante da população das cidades **exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existencia;** [...] Que para isso se torna necessário, **não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;** [...] Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica **formar cidadãos uteis á Nação**[...] (BRASIL, 1909, p. 1, grifo nosso).

Ora, “Vencer na vida, ganhar seu pão”, isso foi e é uma urgência, uma emergência, para as classes subalternas, “os pobres”, os **desfavorecidos da fortuna**. Ninguém é geneticamente pobre, afinal, todo ser humano tem, em potencial, a capacidade de ser genial; são as contingências histórico sociais do local, cidade, país, em que se nasce que, encravam suas carências materiais, culturais,

etc..

A materialidade em estudo revela no funcionamento discursivo a essência da perspectiva de classe do Estado brasileiro. Com sua particularidade histórica de uma autocracia burguesa, com DNA bonapartista *assentado* num capitalismo dependente periférico, esse Estado, ao tempo em que reconhece a existência de diferentes classes sociais, busca silenciar/minimizar as bases e os efeitos dessa divisão.

Assim, observamos que essa SD1 organiza-se em torno de dois eixos. O primeiro: [...] “o aumento constante da população das cidades **exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência**” [...]. A condição de produção imediata revela as contradições da trágica “modernização capitalista” dependente periférica desdobrada na transição do Brasil agroexportador rural para o urbano industrial. Já o segundo eixo em torno do dever do Estado de intervir na organização da educação como uma forma de solução dos problemas causados pelo êxodo rural e o crescimento da densidade demográfica urbana:

SD1[...] Que para isso se torna necessário, **não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazel-os adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime;** [...]Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica **formar cidadãos uteis á Nação**[...] (BRASIL, 1909, p. 1, grifo nosso).

Como “ pilar ineliminável do capitalismo”, o Estado cumpre um papel ainda mais determinante, pois o desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo cria suas desigualdades, e, na sua dinâmica, as nações centrais do capital, agregam as mais variadas nações periféricas, de forma subordinada e dependente. No caso específico do Brasil, o desenvolvimento do capitalismo vai determinar um padrão de funcionamento do Estado, que, como dito anteriormente, na articulação do seu duplo papel, por um lado, visa garantir a expansão e a integração subordinada e dependente ao mercado mundial e, por outro, constituir “sujeitos modernos” em “**sua forma individualizada concreta (I<sup>2</sup>)**”, ou seja, nas “**formas históricas de individualização do sujeito**” na particularidade da via prussiana-colonial brasileira.

Nesse contexto, o Discurso do ensino profissional (DEP) vai constituir, de maneira decisiva, a identidade cultural e as (im)possibilidades de participação na

vida política brasileira, quando vai definindo o espaço objetivo das Escolas de Aprendizizes Artífices, cuja especificidade era a oferta de “ensino profissional primário e gratuito” (Decreto nº. 7.566), como observamos na SD 1 – destinado “aos filhos dos desfavorecidos da fortuna”, cujo objetivo era “oferecer-lhes o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazel-os adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”. (sic)

Como dizem Marx e Engels (2004, p. 16),

[...] desde o princípio viu-se que o ensino podia converter-se em um dos meios fundamentais de dominação ideológica e, portanto, em um instrumento essencial para alcançar a hegemonia da classe no poder. O Estado de classe estava intimamente ligado ao ensino de classe.

É isso que constatamos na materialidade anteriormente citada. O “aparato escolar”, administrado pelo Estado e destinado “aos filhos dos desfavorecidos da fortuna”, limita-se à oferta do “ensino profissional primário e gratuito” e tem como objetivo “oferecer-lhes o “indispensável preparo técnico e intelectual”, para afastá-los da “ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”. Ou seja, o Estado não está preocupado em propiciar à classe trabalhadora o acesso ao conhecimento científico; mas apenas rudimentos técnicos de aprendizagem de um ofício para assegurar a reprodução do capital, a manutenção das classes e da ordem do poder vigente. É perceptível, nessa materialidade, o discurso da naturalização das relações sociais silenciando a divisão de classes inerente ao Modo de Produção Capitalista, ou seja, pertencer à classe proletária (desfavorecido da fortuna) é um “determinismo da sorte”. Isto é, classes sociais ricas e pobres sempre existiram. Demonstrando esse processo como estratégias de apagamento da luta de classes, Duarte (2000 apud CAVALCANTE, 2007, p. 90) evidencia que:

A naturalização não é o retorno à natureza, mas sim a consideração como natural daquilo que é histórico, produto do desenrolar histórico das relações sociais. O recurso à naturalização contém com frequência, também o processo de universalização a-histórica de determinadas características específicas da sociedade capitalista. [...]

Além disso, culpabiliza o trabalhador por sua condição de classe “desfavorecida da fortuna” – por sua ociosidade. O Estado se exime da responsabilidade não buscando as razões de sua existência. Os pobres são ociosos por natureza; não por falta de oportunidades ou pelas condições de miserabilidade

que a sociedade lhe impõe. Essa é a “escola” que encaminha os filhos dessa classe (explorada) para o vício e para a criminalidade. Aqui vale sublinhar, ancorado em Pêcheux (1990, p.56), que nessa perspectiva:

Não se trata de pretender aqui que todo discurso seria como um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, mas de sublinhar que, só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho [...] de deslocamento no seu espaço [...]. (sic)

Portanto, a criminalização da pobreza como estratégia brutal de extração de força de trabalho gratuito nos remete aos já-ditos prontos a serem convocados na memória discursiva da transição feudo capitalista na Inglaterra e suas mefistofélicas *Poor Law* que, entre os séculos XIV e XIX, constituíram as *Workhouses*, espécies de sucursais do inferno na terra, para o nascente proletariado urbano, que se expandiu para outras nações europeias e ecoou nas Américas.

Envoltas em um manto cínico de instituições de caridade e/ou educativas, as *workhouses*, cumpriram um papel decisivo na ressignificação do trabalho servil para o assalariado e no amoldamento dos caminhos da objetivação da subjetividade das crianças e das mulheres, no nascente mundo capitalista urbano industrial. Como asseverou Marx (1985, p. 23):

À medida que a maquinaria torna a força muscular dispensável, ela se torna o meio de utilizar trabalhadores sem força muscular ou com desenvolvimento corporal imaturo, mas com membros de maior flexibilidade. Por isso, o trabalho das mulheres e crianças foi a primeira palavra de ordem da aplicação capitalista da maquinaria.

Desse modo, as *workhouses*, apresentavam o objetivo de reordenar a relação que se havia estabelecido com os deserdados/desafortunados da sociedade capitalista industrial, tendo em vista prepará-los - crianças, mulheres e toda sorte de desafortunados - para o sistema fabril. Esses protótipos de escolas do capital foram redesenhando o papel do complexo da educação, por meio da escola que foi recrutada para consolidar a nova ordem, o que lhe atribuiu um caráter assistencialista e profissionalizante na missão de torná-los “cidadão úteis”. Essa “experiência escolar” foi sendo importada para a realidade brasileira, na medida em que sua dinâmica capitalista foi exigindo seu peculiar atraso.

Assim, pela via da aprendizagem de ofícios, interdita-se a possibilidade de participação dos trabalhadores nas decisões e transformações da sociedade, destinando-lhes o mais elementar nível cultural educacional. Ou seja, os filhos da elite podiam galgar os mais altos níveis de educação, inclusive no exterior; os filhos das classes subalternas deveriam limitar-se aos conhecimentos mínimos, “indispensáveis”, que lhes possibilitassem aprender um ofício que fosse mais “conveniente e necessário às especialidades das indústrias locais”, como dito na sequência que segue. Não por acaso, as Escolas de aprendizes Artífices eram, como aponta a SD 2, - Art. 2º,

SD 2. [...] custeadas pela União, se **procurará formar operários e contra-mestres**, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos **technicos necessários aos menores que pretenderem aprender um officio**, havendo para isso, até o número de cinco, as oficinas de trabalho manual ou mecânica **que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais**. (Decreto nº. 7.566 de 1909, grifos nossos)

Os efeitos de sentidos produzidos por essas sequências discursivas deixam transparecer a **função estrita, ultra especializada do ensino profissional**, num país periférico e dependente como o Brasil - o amoldamento operacional e comportamental do trabalhador, visto como força de trabalho que necessita ampliar sua capacidade produtiva conforme as “conveniências das especialidades da industrial local” - para ampliar as possibilidades de lucro do capital que é redobrada devido à dupla necessidade de extração de mais valia. Por isso, a necessidade ainda maior de administração comportamental dos sujeitos, como podemos observar nos critérios para admissão na SD 3:

SD 3. Art. 6º Serão admitidos os individuos que o requererem dentro do prazo marcado para a matricula e **que possuem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: idade de 10 annos no minimo e de 13 annos no maximo; não soffrer o candidato moléstia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de officio**. (Decreto nº. 7.566 de 1909, grifos nossos)

Tratava-se claramente de amoldar os trabalhadores, desde a idade mais tenra, às necessidades do capital dentro da particularidade brasileira, estabelecendo como os “desfavorecidos da fortuna” deveriam ter sua subjetividade construída numa sociedade que, ao aumentar o mundo fabril urbano, trazia também as contradições

da relação capital x trabalho. Nessa trilha de sentidos, parece-nos ainda pertinente o discurso de posse do sucessor do Presidente Nilo Peçanha, o Marechal Hermes da Fonseca, que a respeito do ensino profissional e das Escolas de Aprendizes Artífices prognosticou:

Particular atenção dedicarei ao ensino técnico-profissional, artístico, industrial e agrícola, que **a par da parte propriamente prática e imediatamente utilitária, proporcione, também, instrução de ordem ou cultura secundária, capaz de formar o espírito e o coração daqueles que amanhã serão os homens e cidadãos.** (Decreto nº. 7.566 de 1909, grifos nossos)

Refazendo toda essa trama discursiva que foi constituída no Discurso do Ensino Profissional no Brasil, através da história, determinando os sentidos no processo discursivo é que podemos compreender a constituição dos limites de participação dos trabalhadores na vida política da nascente sociedade republicana brasileira, através do silêncio quer seja pela dominação ou pela resistência. Afinal, como diz Orlandi (2007, p. 58), “O silêncio não é pois imediatamente visível e interpretável. É a historicidade inscrita no tecido textual que pode ‘devolvê-lo’, torná-lo apreensível, compreensível”. Desse modo, fica evidente a disputa que se desenvolvia no seio da sociedade entre as classes sociais para “formar o espírito e o coração daqueles que amanhã serão os homens e cidadãos úteis à nação”.

Afinal, o movimento operário no ambiente urbano e os movimentos agrários no meio rural apresentavam suas visões de mundo, a despeito da criminalização da pobreza impetrada pelo Estado nesse contexto em que “a questão social era caso de polícia” e havia toda uma estratégia de tipificação do crime de vadiagem que percorreu o Império e ecoava na República como podemos observar nessa sequência discursiva do **Código de Menores de 1927** (apud Cunha, 2005, p. 43) que, de forma pioneira sistematizou essa estratégia caracterizando como vadios os menores que, “[...] vivem em casa dos pais ou tutor ou guarda, porém **se mostram refratários a receber ou entregar-se a trabalho sério e útil**, vagando habitualmente pelas ruas e logradouros públicos”.

Desse modo, saltam os sentidos nos/dos atos dos chefes de Estado que continuavam imbuídos do velho preconceito que emprestava à aprendizagem de ofícios a feição secular que a destinava às classes subalternas, revelando o efeito de memória de uma concepção de educação como redenção de todos os males,

silenciando-se duas questões fundamentais, quais sejam: as desigualdades da formação social capitalista brasileira e a questão de que a educação sozinha não é capaz de mudar nada, ou seja, é o limite do complexo da educação já demonstrado anteriormente. Também é perceptível o papel do Estado com a função de controle e defesa dos interesses dominantes.

Assim, em 1910, estavam instaladas dezenove escolas espalhadas nas capitais dos estados, em edifícios inadequados com precárias condições de funcionamento de oficinas e com carência de docentes especializados.

Nessa questão dos docentes cabe um parêntese. Por um lado, os professores que saíram dos quadros do ensino primário não tinham sido preparados para exercer a docência no ensino profissional e, por outro, os mestres importados diretamente das fábricas ou oficinas não possuíam a necessária base teórica pedagógica restringindo-se apenas, na maioria dos casos, a “transmitir a seus discentes os conhecimentos empíricos que traziam do cotidiano”.

Diante das dificuldades, as Escolas de Aprendizes Artífices ao mesmo tempo em que eram determinadas pela correlação das forças produtivas nacionais e locais foram buscando adaptar-se, como assevera Cunha, (2005, p. 71-72).

Com efeito, localizadas, principalmente, fora dos centros de desenvolvimento industrial, as escolas de aprendizes artífices procuravam ajustar-se ao mercado ensinando ofícios artesanais, para os egressos. Assim, se o dimensionamento do sistema e a localização das escolas de aprendizes artífices mostraram-se inadequados aos propósitos de incentivar a industrialização pela formação profissional sistemática da força de trabalho, a escolha dos ofícios a serem ensinados revelou um esforço de ajustamento aos mercados locais de trabalho, mais artesanais do que propriamente manufatureiros, atenuando os efeitos negativos do dimensionamento e da localização.

Desse modo, é possível observar, nas sequências destacadas, seguindo as pistas da memória discursiva no movimento dialético do interdiscurso, as estratégias políticas educacionais do Estado e das frações hegemônicas de classe, diante das transformações pelas quais o Brasil passava no início do século XX, ante o florescer das grandes cidades, com o acirramento das dificuldades de sobrevivência do proletariado, com as constantes transformações tecnológicas no mundo fabril e, principalmente, ante as contradições do processo de transição do trabalho escravo para o assalariado.

Soma-se a isso, o processo inicial de organização dos movimentos

proletários, que contavam com a forte presença dos imigrantes europeus, ampliavam as contradições do capitalismo hipertardio periférico agroexportador brasileiro, e assombravam as oligarquias que a todo custo tentavam com seus “reformismos pelo alto” se antecipar às contradições de forma autocrática. Esse “reformismo pelo alto” é uma característica das revoluções passivas típicas dos países de capitalismo tardio ou hipertardio dependentes, que correspondem às transformações sociais e econômicas que realizam uma “modernização”, mantendo estritamente a ordem anterior, sem modificar as estruturas de dominação.

A conjuntura histórica desse momento é marcada pela crescente organização dos sindicatos, que acirravam as lutas entre o capital e o trabalho nas fábricas; as rebeliões urbanas populares contra a urbanização conservadora, com insurreições contra campanhas higienistas de vacinação obrigatória; a carestia do custo de vida; as rebeliões rurais populares com os movimentos messiânicos de luta pela terra, que pressionavam as oligarquias e seu bloco de poder. Todos esses acontecimentos levaram a autocracia da República Velha, a tentar, dentro dos seus limites, implementar políticas de educação profissional para as massas proletárias com o objetivo de “SD 1. não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime;”. Ou seja, o objetivo silenciado das escolas de aprendizes era afastar os trabalhadores e o nascente exército de reserva das possíveis posições contra hegemônicas que se desenvolviam nos nascentes subúrbios.

Como já foi dito por Cavalcante e Melo (2015, p. 73), “é nessa arena de tensões, em que predominam os interesses das oligarquias, que a educação passa a ser enfatizada “como responsável pelo combate ao crime, à ociosidade, e, sobretudo, pelo treinamento de mão de obra”, como podemos observar na sequência discursiva: SD 4 - Art. 12. **“Haverá anualmente uma exposição dos artefactos das oficinas na escola, para o julgamento do grão de adeantamento dos alunos e distribuição dos premios aos mesmos.**”

Assim, atingimos um ponto de convergência com a materialidade discursiva, na dialética da repetição e da regularização com a memória discursiva, diante desse discurso, como acontecimento a ler que estabelece os “implícitos” como afirma

Pêcheux (1999, p. 52): [...] “quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.[...] de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível”. Ou seja, para além do “SD 1. [...] **indispensável preparo técnico e intelectual**” era preciso inculcar, nos “**corações e mentes**” da juventude proletária, os valores liberais da competição, da meritocracia (distribuição de prêmios pelo grau de adiantamento), como opção contra o crescente movimento operário e seus valores socialistas de cooperação, de consciência de classe, para combater os abusos do capital que no Brasil se apresentam com uma de suas faces mais brutais.

Nesse contexto, os valores do movimento operário, suas táticas e estratégias de lutas por um Brasil com suas feições eram vistos como “crime de vadiagem”, de “vagabundagem”, afinal exigir melhores salários, melhores condições de trabalho, fazer greves e manifestações não era compatível com que as elites, o Estado estabeleciam/estabelecem como “SD 1. [...] hábitos de trabalho profícuo” e, como dito na SD1, “um dos primeiros deveres do Governo da Republica é formar cidadãos úteis á Nação” [...] (Grifos nossos).

O que é ser um “cidadão útil a Nação”? No lugar de proletário em uma República que se lastreia na superexploração da sua força de trabalho, ou melhor, dos seus ‘cidadãos’, condenando a imensa maioria do povo a condições de pobreza extrema, o quê é ser cidadão nesse contexto? Quem empurra quem para a “**ociosidade ignorante, escola do vício e do crime**”, o Estado, seu regime e governo ou os movimentos proletários?

Nunca é demais sublinhar que, nas condições de produção imediatas desse discurso, o movimento operário dava seus primeiros passos no Brasil, e, em oposição às mais variadas tendências críticas ou reformistas ao liberalismo e ao modelo de desenvolvimento do capitalismo nacional buscava organizar a classe trabalhadora. Podemos rapidamente citar que, desde a segunda metade do século XIX, as greves operárias ocorriam contra as injustiças patronais e reivindicavam melhores condições de trabalho. Um exemplo foi a greve dos Tipógrafos do Rio de Janeiro em 1858, considerada a primeira greve nos moldes do movimento operário moderno. Já em 1892, ocorreu o primeiro Congresso Socialista Brasileiro que, apesar de não conseguir seu objetivo principal, a criação de um Partido Socialista

Brasileiro, já demonstrava que a conjuntura da luta de classes no país estava mudando, mesmo que lentamente. À medida que o mundo industrial urbano avançava, a classe operária começava a se apresentar na arena das disputas sociais. Logo no alvorecer do século XX, em 1902, o segundo Congresso Socialista Brasileiro apresentava claramente a influência, mesmo que difusa pelas dificuldades de variadas ordens, das ideias de Marx e Engels.

Contudo, poderíamos dizer que um dos momentos mais importantes do movimento operário nesse contexto foi em 1906, com a realização do primeiro Congresso Operário Brasileiro que lançou as bases para a fundação da Confederação Operária Brasileira (C.O.B.) e que voltou a ocorrer em 1913 e 1920 com o segundo e terceiro Congresso Operário, tentando rearticular a Confederação Operária Brasileira. Para fazer face a essas “ameaças”, o Estado, através de seus aparelhos ideológicos, buscava controlar o movimento sindical, seja pela pura e simples criminalização ou pela cooptação de suas lideranças. Um modelo disso foi a realização de um Congresso Operário em 1912, que teve como presidente honorário Hermes da Fonseca, então Presidente da República.

Desse modo, na disputa por “corações e mentes” proletárias, o governo, através do Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911 criou um regulamento para as Escolas de Aprendizes Artífices, ampliando alguns pontos da legislação anterior. O referido regulamento dizia, em seu artigo 27, “ser obrigação dos diretores das Escolas de Aprendizes Artífices **promover a organização de associações cooperativas e de mutualidade entre os alunos**, elaborando para esse fim as necessárias instruções [...]”. Desse modo, ficava instituída uma associação cooperativa e de mutualidade em cada unidade, com o objetivo de promover procedimentos para facilitar a produção nas oficinas, com fins de aumentar a renda, melhorar a qualidade dos trabalhos executados e socorrer os estudantes sócios nos casos de acidentes e moléstias.

O mesmo regulamento ainda apontava que, no final do curso, fosse entregue aos sócios, “um pecúlio em dinheiro, não excedente de 50% das contribuições feitas, e mais as ferramentas indispensáveis ao desempenho do ofício. Os favores de que gozavam os sócios seriam suprimidos mais tarde, em 3 de agosto de 1915 (...)”.

No final de 1914, o Brasil mudava de presidente. Assumia o governo

Wenceslau Brás que através do seu manifesto, lido solenemente no Senado (idem), reafirma os sentidos que o Estado buscava estabilizar no tocante à questão do ensino profissional, como podemos observar na sequência discursiva nº. 5 a seguir: **SD 5. A criminalidade aumenta; a vagabundagem campeia; o alcoolismo ceifa, cada vez mais, maior número de infelizes**, porque, em regra, não tendo **as pobres vítimas um caráter bem formado e nem preparo para superar as dificuldades da existência**, tornam-se vencidos em plena mocidade e se atiram à embriaguez e ao crime. [...] Dê-se, porém, outra **feição às escolas primárias e às secundárias, tendo-se em vista que a escola não é somente um centro de instrução, mas também de educação e para esse fim o trabalho manual é a mais segura base; instalem-se escolas industriais, de eletricidade, de mecânica, de química industrial, escolas de comércio, que os cursos se povoarão de alunos e uma outra era se abrirá para o nosso país**. Se não tivermos pessoal habilitado para essas escolas, o que não é de se admirar, país novo que somos, contratamos no estrangeiro a missão industrial. Conseguiremos, assim, remediar em parte os males do presente e lançaremos as bases para um futuro melhor, bem como alcançaremos **desviar a corrente impetuosa e exagerada que atualmente existe para a empregomania e para o bacharelismo**.

São perceptíveis os nexos essenciais da produção de sentidos sobre o ensino profissional, nessas materialidades, o Discurso do Ensino Profissional como medida salvacionista que aciona a memória discursiva da educação redentora. Nessa perspectiva, a educação é entendida como uma instância, “autônoma”, exterior à sociedade, cuja função é adaptar os indivíduos a um modelo de sociedade que não deverá ser alterado, inculcando-lhes as normas e valores vigentes.

Nessa perspectiva - do sujeito moderno profundamente idealista, individualista e meritocrático - o problema não é a estrutura social de um capitalismo dependente periférico e seu histórico de escravidão, mas sim um “problema dos indivíduos”, como afirmou o mandatário da nação, na SD acima: SD 5. os “infelizes, em regra, não tendo as pobres vítimas um caráter bem formado e nem preparo para superar as dificuldades da existência, tornam-se vencidos em plena mocidade e se atiram à embriaguez e ao crime”. Aqui novamente salta do discurso uma memória discursiva de que “a falta de preparo dos pobres desafortunados” é a causa do vício

e da criminalidade, deixando implícito que nas elites não existem crimes, vícios e que a solução para o problema do vício e da criminalidade é a “preparação/formação” dos pobres desafortunados, assim, silenciando toda a processualidade da objetivação da subjetividade.

Para desenvolver a análise do discurso, torna-se imprescindível a compreensão das relações do sujeito – no caso em questão, a construção da identidade da classe trabalhadora – em sua participação nas relações de produção social, como via de construção dos sentidos no discurso, como afirma Orlandi (2001, p. 30):

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista do discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer em sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele.

Por isso a necessidade de fazer a reflexão, levando em consideração as condições de produção desses discursos, pois é essencial o entendimento de como os discursos se constroem, revelando seus variados sentidos, e, ainda, sua intervenção na realidade, podendo realizar o papel de transformação ou de estabilização da realidade em que são produzidos, e ainda possibilitando fazer uma leitura procurando ir além das aparências do que se diz nos referidos discursos.

Assim, a caracterização das classes subalternas como “infelizes de caráter deformado”(SD 5) aciona a memória discursiva do racismo cientificista da ideologia do branqueamento que se materializa no discurso dominante que constrói a ideia de que o europeu (branco) é a única raça capaz de produzir a cultura do progresso, e, que o Brasil necessitava desse branqueamento, pois a “mestiçagem” e a “degeneração sexual” das raças tidas como inferiores como os índios e os negros, na constituição das classes proletárias acionam, nessa SD. 5, a memória discursiva dos ecos da escravidão.

A influência intelectual do cientificismo racista no republicanismo das elites brasileiras de origem escravocrata é uma das fontes do pré-conceito e da inferiorização do trabalho manual e das classes proletárias, levando as classes

dominantes a uma construção simbólica, através do Estado e de seus aparelhos, no processo de individuação do sujeito, de que uma mudança dos sujeitos de origem indígena e afrodescendente, da condição de escravo para “homem livre útil e cidadão”, era praticamente impossível, pois reconhecem, então, os males causados pelos longos anos da instituição da escravidão que, supostamente, tinham destruído definitivamente a alma e a capacidade civilizatória das classes sociais ‘originárias dessas raças’, somando a isso a crença racista da suposta “inferioridade natural” de autores como Louis Agassiz<sup>73</sup> (1868, p. 71) que influenciava as elites:

[...] que qualquer um que duvide dos males da mistura de raças, e inclua por mal-entendida filantropia, a botar abaixo todas as barreiras que as separam, venha ao Brasil. Não poderá negar a deterioração decorrente da amálgama das raças mais geral aqui do que em qualquer outro país do mundo, e que vai apagando rapidamente as melhores qualidades do branco, do negro e do índio deixando um tipo indefinido, híbrido, deficiente em energia física e mental.

Desse modo, a identidade da classe trabalhadora brasileira, com suas origens afro-indígenas, foi-se cristalizando no processo de individuação realizado pelo Estado como elemento do ‘atraso’, da ‘preguiça’, da ‘vadiagem’, dos ‘desafortunados’. Ou seja, os elementos subalternos com tais “origens” não poderiam ser “cidadãos livres” e assumir um lugar em uma sociedade supostamente baseada no mérito e na competição. Em outros termos, as “classes subalternas” foram-se livrando da pecha de escravo para ganhar outra, de ‘ser inferior’. Nessa condição, no máximo seu desenvolvimento intelectual seria semelhante ao de uma “criança mal criada” na sociedade, “digna apenas” do ensino primário de ofícios e do trabalho manual.

Assim, a constituição da “nação” a partir da República se associava às ideias positivistas de progresso e às de seleção étnica, que desembocavam na inferiorização das “classes subalternas”, vistas como ‘potenciais inimigos’. Logo, acabar com a escravidão, para a elite e o Estado, não era somente libertar os escravos; era “livrar o Brasil” de qualquer resquício que recordasse a barbárie escravocrata, porém, sempre dentro dos limites da legalidade imposta pelo estreito Liberalismo do Estado autocrático brasileiro. A construção da restrita sociedade civil republicana visava a afastar as “classes subalternas” do processo político, através

---

<sup>73</sup> Cf. AGASSIZ, Louis (1807-73). **A Journey in Brazil**. Boston, s.e., 1868.

do convencimento de que no Brasil não havia o ódio racial ou de classe, ou seja, não havia o preconceito nem violência contra os trabalhadores. Em outras palavras, buscavam-se causas/efeitos de sentidos que visavam/visam a escamotear a luta de classes.

Até a explosão da Primeira Grande Guerra, em 1914, a economia brasileira importava do mercado internacional, em especial das potências centrais, quase todos os produtos industrializados de que necessitava. Com as dificuldades de importação geradas pelo conflito, a economia brasileira por sua conexão dependente e extração colonial foi sendo tragada pela dinâmica do capital e compelida a instalar no país grande número de indústrias, iniciando-se, assim, a produção de bens não duráveis de primeira necessidade. Como explica Caio Prado Jr. (1998, p. 278-279) ao analisar esse processo,

[...] até a I Grande Guerra, os interesses financeiros internacionais estimulam o desenvolvimento da lavoura cafeeira no Brasil; uma nova direção dos principais interesses neste setor favorece a concorrência de outras regiões produtoras, antes mais ou menos estagnadas ou mesmo em decadência, como a Colômbia, a América Central, as colônias, depois países africanos nominalmente soberanos; eles crescem em importância, e o Brasil perde terreno. Estimulados pelas concorrências, os grandes trustes industriais resolvem descentralizar sua produção, disseminando suas unidades pelo mundo e localizando-as nos pontos estratégicos dos mercados e das fontes de matérias-primas; o Brasil recebe uma quota desta distribuição e se industrializa; mas qualquer nova conjuntura mundial, econômica ou política, pode tornar outro ponto mais interessante: para lá se abala a indústria recém-criada [...].

Assim, como já foi dito anteriormente, as exportações agrícolas e a ampliação industrial proporcionada pela Grande Guerra possibilitaram um ciclo econômico que acelerou a marcha da *modernização da dependência* e fez surgir novas fábricas, novas indústrias. Esse processo era, porém, mais acentuado nas grandes cidades, como Rio de Janeiro e São Paulo. O surgimento de quase seis mil novas indústrias, entre 1915 e 1919, significou um crescimento considerável da população de operários que, por sua vez, desencadeia uma maior necessidade de Ensino Profissional.

As contradições entre capital x trabalho, ao se complexificarem cada vez mais, elevaram a necessidade de ensino profissional, tanto no aspecto de controle da subjetividade como de conhecimentos específicos para a nova realidade industrial, o que vai exigir um número cada vez maior de jovens preparados por ano,

como também o “aprimoramento dos métodos de aprendizagem”. As condições de produção discursivas amplas criadas pela I Guerra Mundial e o seu rápido desenvolvimento industrial, repercutiram nas condições estritas brasileiras que levaram o Congresso nacional a autorizar o governo a rever a questão do ensino profissional no país através da Lei nº 3.454, de 6 de janeiro de 1918, artigo 97, alínea III.

O desdobramento desse processo resultou na formulação do Regulamento Pereira Lima com o qual o Ministro da Agricultura, João Gonçalves Pereira Lima, submetia ao presidente Wenceslau Brás o projeto do novo regulamento das Escolas de Aprendizes Artífices, sendo aprovado pelo Decreto nº 13.064, de 12 de junho de 1918. Um dos destaques desse regulamento Pereira Lima foi, sem dúvida, no que diz respeito à nomeação dos diretores e professores por meio de concurso. Os diretores faziam concurso de títulos e aos professores exigia o regulamento provas práticas. Era a primeira vez que a legislação federal assinalava uma exigência nesse sentido.

Todavia, desde a fundação das Escolas Aprendizes Artífices, as dificuldades no tocante à formação de docentes para atender às demandas já citadas e agora regulamentadas exigiam ações do governo federal, para interceder no problema da falta de professores e mestres para a recém-criada rede federal de ensino técnico profissional. Entre outras grandes dificuldades, como falta de investimentos e infraestrutura precária, a carência de professores, também eram um dos principais pontos sensíveis do aparelho escolar brasileiro nesse contexto, o que de certo não mudou nos dias atuais, afinal essa é uma característica intrínseca da “Miséria da Educação”<sup>74</sup> nos países de capitalismo dependente colonial.

Para tentar minimizar a carência de docentes e mestres para o ensino profissional e suas oficinas escolares no país, e em especial na capital federal, o governo federal resolveu prepará-los. Para essa finalidade, articulou em conjunto com a prefeitura do Rio de Janeiro a transformação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás numa espécie de centro formador de quadros docentes para toda rede federal de Escola de Aprendizes e Artífices passando, desta forma, essa unidade para a esfera federal (CIAVATTA, 2010).

---

<sup>74</sup> Cf. MINTO, Lalo Watanabe. **A educação da miséria**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. São Paulo: Outras expressões, 2014.

Como desdobramento ainda do surto industrial e suas transformações socioeconômicas e as reformulações estatais do ensino profissional foi criado em 1920 o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, inicialmente foi composto por profissionais do Instituto Parobé do Rio Grande do Sul. Esse fato ocorreu devido à avaliação que o Governo Federal fazia entre todas as escolas de aprendizes artífices existentes: passada uma década da ocasião da criação da Rede Federal de Ensino Profissional, só aquele instituto apresentava resultados que atendiam aos interesses do governo. Assim, o Ministério da Agricultura, responsável pelo ensino profissional, foi recrutar, o engenheiro João Lüderitz, diretor do Instituto Parobé, a fim de lhe entregar a chefia do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico.

O modelo desenvolvido no Instituto Parobé, diferente do usado nas escolas de aprendizes artífices, o que o tornou mais eficiente que elas, adotava a separação completa do ensino primário dos conteúdos relativos ao ensino de ofícios. Os primeiros anos eram considerados uma fase de adaptação do discente e seu objetivo central era alfabetizar os alunos, que em média entravam com cerca de dez anos de idade, para depois introduzir os educandos aos conteúdos profissionalizantes, em que eram lecionados os conhecimentos específicos relativos à profissão escolhida. Dessa forma, o ensino de ofícios começava no quinto ano de frequência à escola e se prolongava por mais quatro, e, além disso, havia um quinto e “último ano” destinado à especialização. Com essa estruturação, os educandos só completavam os cursos quando tinham, aproximadamente, dezenove anos.

É interessante ainda sublinhar outra característica que diferenciava o modelo de aprendizagem do Instituto Parobé daquele ministrado na rede federal, que era a organização dos conteúdos profissionais de forma a fazer o estudante percorrer os diferentes ofícios e oficinas de áreas afins. Nas escolas de aprendizes artífices, o discente continuava durante os quatro anos de curso em uma só oficina se especializando, enquanto que no Instituto, durante os quatro primeiros anos de ensino profissional, o jovem frequentava um grupo de oficinas correspondentes de ofícios, ocorrendo a especialização somente no quinto ano. (CIAVATTA, 2010).

Assim, na década de 1920, a tese da industrialização das escolas foi desenvolvendo-se, então, pela primeira vez, como necessária ao desenvolvimento

da formação de aprendizes artífices, nas escolas da rede federais. Como afirmava, nessa conjuntura, sobre esse processo, Luderitz (2010, p. 206, grifo nosso):

Deveras notável foi o aumento da frequência nas escolas com a distribuição da sopa escolar ao meio-dia. Isto bem veio confirmar a opinião externada por este Serviço, que sem o auxílio aos alunos, nas escolas, com merenda e pagamento por obra realizada, como gratificação, não se conseguirá nunca despertar satisfatoriamente **o interesse no proletariado nacional pela educação industrial** (...)

A experiência em questão já vinha sendo aplicada nos Liceus de Artes e Ofícios, principalmente no de São Paulo, que, baseado na dinâmica da industrialização do ambiente escolar profissionalizante se encontravam com um considerável desenvolvimento, experiência que levou a prefeitura do Distrito Federal a utilizar o mesmo modelo. O crescimento industrial e o relativo sucesso da experiência paulista começavam a chegar às Escolas federais de Aprendizes e Artífices.

As discussões sobre o processo de industrialização das escolas, grosso modo, se dividiam em duas vertentes, quais sejam: a primeira entendia que a industrialização das escolas se realizava na possibilidade de pagamento aos discentes de uma porcentagem do valor das encomendas que fossem realizadas nas oficinas da escola, sendo que os referidos trabalhos seriam executados dentro das horas destinadas às aulas práticas. Já a segunda vertente, entendia que esse processo se daria no aproveitamento das instalações das oficinas das escolas com o trabalho sendo realizado com alunos ou operários externos, fora do horário da matriz curricular, sem concorrer com as horas de aprendizagem normal. Em ambas as vertentes, a preocupação central era a arrecadação para tentar remediar as precárias condições gerais dos estabelecimentos. (CIAVATTA 2010)

O Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, que tinha como finalidade avaliar o funcionamento das escolas e sugerir as medidas necessárias ao aperfeiçoamento do ensino, em seu Projeto de Regulamento, tinha uma inclinação pela segunda vertente. Todavia, só em 1926, através de Portaria do Ministro da Agricultura, Miguel Calmon du Pin e Almeida, de 13 de novembro de 1926 era introduzida a industrialização no ensino profissional. Como assinala Celso Suckow (2010, 207-208),

[...] os diretores ficavam autorizados a aceitar encomendas, desde que as partes oferecessem a matéria-prima e pagassem a mão de obra e as despesas acessórias. Dessa vez, porém, dava-se um passo muito avançado. Além de pagar a quantidade de horas de trabalho dos alunos, abonava-se aos mestres e contramestres uma porcentagem, como remuneração fora das horas regulamentares [...]. Estava assim oficializada a industrialização nas escolas federais, sendo aceita a solução de fazer funcionar as oficinas fora das horas regulamentares, com os alunos e com pessoal estranho (...).

Nesta mesma portaria, ficava também definido um currículo para o ensino nas oficinas das Escolas de Aprendizes Artífices e ainda ficava estabelecida a criação do Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico com a chefia do Engenheiro João Lüderitz.

Apesar dos “avanços em termos de formatação da formação de mão de obra” que as condições de produção da crescente industrialização exigiam no tocante à sistematização dessa modalidade de ensino, o direcionamento aos “**desfavorecidos da fortuna**”<sup>75</sup> nos leva, observando a linguagem como tecido da memória, na historicidade das sequências discursivas analisadas nessa seção, no seio da práxis do Discurso do Ensino Profissional, a um efeito da memória discursiva em que essas novas formulações produzem diferentes efeitos de (re)significação, ratificação, redefinição, ruptura, negação do já dito.

Nessa perspectiva, em 1927, com o projeto de Fídelis Reis que visava tornar obrigatório o ensino profissional para todas as classes sociais no país e mesmo sendo aprovado, o projeto foi substancialmente alterado e sofreu forte oposição das frações burguesas em aliança com os setores médios reafirmando a dualidade estrutural da educação brasileira que foi estruturando uma escola e um currículo para os “**desfavorecidos da fortuna**” - o proletariado - e uma outra para as elites. Ainda sobre o projeto Fídelis Reis de obrigatoriedade do Ensino Profissional é ilustrativa a reflexão feita por Celso Suckow (2010, p.99 e 100):

[...] era um projeto verdadeiramente revolucionário e que não poderia deixar de ter forte oposição. Em sua época, talvez tenha sido o mais discutido e comentado de quantos hajam sido apresentados a uma das duas casas do Congresso. Na Câmara, o deputado Gilberto Amado fez-se eco dos protestos que, por toda a parte, surgiam. É fácil imaginar-se a que estado de irritação, a que extremos de indignação, devem ter chegado as classe mais favorecidas da fortuna, acostumadas a encarar como humilhante a aprendizagem de um ofício e a olhar como diminuído aqueles que trabalhavam com as mãos. [...] Fídelis Reis, porém, defendia com ardor

---

<sup>75</sup> Esta designação foi retirada do Decreto nº. 7566 de 23 de Setembro de 1909, que criou as Escolas de Aprendizes a Artífices em todas as capitais do Brasil.

suas ideias e, com muita felicidade, citou a opinião de Einstein sobre o ensino, dias antes reproduzida por João Ribeiro, no *O Jornal*. E lia, a entrevista do famoso sábio, concedida a Moskowski: Na minha opinião, disse Einstein, o verdadeiro meio de estabelecer um contato entre a vida pública e a escola é instituir, compulsoriamente, o aprendizado de um ofício. Todos os rapazes devem saber um ofício; qualquer que seja a escolha, devem alcançar qualquer habilitação técnica, de carpinteiro, ou marceneiro, encanador, serralheiro etc. O aprendizado técnico preenche dois grandes propósitos: a formação do ser ético e a solidariedade com as grandes massas do povo. A escola não pode ser uma fonte de jurisprudentes, literatos e advogados, nem meramente a fábrica de máquinas mentais. Prometeu, segundo o mito, não começou a ensinar aos homens a astronomia, mas principiou pelo fogo e suas propriedades e usos práticos[...].

A Lei Fidélis Reis, apesar de decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, nunca foi cumprida. Afinal, o governo, estrangulado financeiramente pela política de valorização do café que deteriorava as finanças públicas, não estava em condições de custear as despesas, orçadas em 400 mil contos de réis, que tal lei exigiria para a sua implementação.

No final da década de 1920, a crise sistêmica – *crash* da bolsa de Nova Iorque e a crise do café - exasperou as contradições entre o capital mercantil exportador, o nascente capital industrial, o capital imperialista estrangeiro e a luta dos trabalhadores que conformaram uma fratura nas condições de produção na formação social brasileira. As bases do pacto de dominação oligárquico na autocracia burguesa da Primeira República: liberalismo excludente, desenvolvido pelos setores burgueses exportadores que possuíam a dominação do pacto em aliança com as oligarquias não exportadoras e a alta tecnocracia militar e eclesiástica, que juntos excluía os setores subalternos e os interesses ligados à burguesia industrial emergente ruíram e caminhavam para uma “nova” conformação.

Desse modo, os fatores que contribuíram para o fim do pacto oligárquico que sustentava o Estado liberal excludente da República Velha foram: a eclosão do tenentismo que sintetizava as contradições das classes médias urbanas em especial no seio da tecnocracia militar com a autocracia; a divisão entre os setores burgueses exportadores e não exportadores (estes reunidos na Aliança Liberal que com o assassinato de João Pessoa gestou o estopim da Revolução de 1930); a dívida externa, resultado da política de valorização do café; a crise de 1929 e o reordenamento do capitalismo na esfera global com suas disputas interimperialistas e a apreensão, do Estado pela influência da URSS na luta de classes global e o

surgimento do PCB. Ainda a respeito da dinâmica e da natureza da “Revolução de 1930” sublinha Mazzeo (1988, p. 32).

No bojo desse reordenamento geral do modo de produção capitalista eclode a Revolução de 1930, cujo real caráter, então, é um arranjo entre as facções burguesas para a divisão do poder político e econômico. Não restam dúvidas de que a Revolução de 1930 representa um marco no desenvolvimento do capitalismo no Brasil, no que se refere à continuidade do processo modernizador, mas não se apresenta nos quadros de uma revolução burguesa, como afirmamos. De fato, 1930 é o grande passo da burguesia brasileira rumo à adequação da estrutura produtiva, que o processo acumulador dos períodos anteriores proporcionou.

De tal modo, essa “passagem” de uma economia de base agrária para uma urbana-industrial complexificou a formação socioeconômica, porém manteve, frente aos polos desenvolvidos do capitalismo, a dependência tecnológica financeira e aprofundou-a em outros patamares. Esse processo que culminará no movimento de 1930 representou a solução da revolução passiva para a modernização da dependência reafirmando a “Via prussiano-colonial” do capitalismo brasileiro.

As condições da formação da classe operária brasileira – objetivamente dentro dessas condições que caracterizam a última fase do trabalhador europeu clássico -, ou seja, a grande indústria, esta indústria e seu mundo urbano sendo determinados na particularidade do capital nacional, por suas origens históricas no latifúndio, na especulação e no trabalho escravo, engrenando um Estado autocrático que no dialético processo de objetivação da subjetividade vai colaborar para reprodução do atraso da subjetividade no processo de construção da consciência de si em si dos trabalhadores.

Logo, as mudanças nas condições de produção discursivas provocadas pelo acontecimento histórico da chamada Revolução de 1930 no Brasil lançaram o Discurso do Ensino Profissional em um novo ciclo que transitou dos sentidos da “filantropia redentora” para os de “deserdados da fortuna” e, sobre os efeitos da Reforma Capanema, realizada no governo Getúlio Vargas (1930 – 1945), entrou na perspectiva pragmática de que o Estado deveria formar uma massa de trabalhadores especializados que serviria ao desenvolvimento do país. Consolidando no Brasil uma estrutura educacional marcada pelo dualismo que se enraíza em toda a sociedade, consequência de séculos de escravidão e discriminação do trabalho manual. Como afirma Frigotto ([et al] 2012, p. 32) a

respeito das transformações ocorridas na educação na Era Vargas e no período posterior,

[...] Na educação, apenas quase na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas seu pano de fundo é sempre a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para órfãos, os desamparados. Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas. A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, promulgada durante o Estado Novo, na gestão do ministro Gustavo Capanema, acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático. Juntamente com esta, havia o conjunto de leis orgânicas que regulamentaram o ensino profissional nos diversos ramos da economia, bem como o ensino normal. Se havia organicidade no âmbito de cada um desses segmentos, a relação entre eles ainda não existia, mantendo-se duas estruturas educacionais paralelas e independentes [...]. A equivalência entre os ensinos secundário e técnico veio a ser estabelecida, primeiro, nos anos de 1950, com as Leis de Equivalência e, depois, a equivalência plena somente com a LDB de 1961, [...] podendo os concluintes do colegial técnico se candidatar a qualquer curso de nível superior.

Deste modo, como já trabalhado nas seções anteriores, na dinâmica da sociedade capitalista, podemos afirmar que o funcionamento discursivo do Ensino Profissional e sua respectiva formação ideológica dominante têm efetivado conexões visando “naturalizar” relações assimétricas de poder e os mecanismos estruturais que produzem e mantêm a desigualdade entre nações, regiões e entre grupos ou classes sociais.

Logo, a ênfase que começou a ser dada na Educação Básica, a partir da segunda metade do século XX com agravamento das contradições da sociedade do capital e suas desigualdades entre as nações e as classes sociais, desenvolveu-se com fundamentação na noção de *capital humano*<sup>76</sup> e, mais recentemente, na década de 1990, nas noções de *sociedade do conhecimento*, *pedagogia das competências e empregabilidade*.

Assim, afirmamos que quanto mais regressivo e desigual for o desenvolvimento do capitalismo, e é o caso brasileiro, como demonstramos nas seções anteriores, mais ênfase procurasse dá ao “papel da educação”, só que por sua vez será uma educação marcada pelo viés economicista, fragmentário e tecnicista.

---

<sup>76</sup> Cf. FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

Logo, as teses do *capital humano* nas décadas de 1950 a 1980, em seguida à de *sociedade do conhecimento* e, na conjuntura atual, a de *pedagogia das competências para a empregabilidade* constituem-se nos eixos mobilizadores de sentidos no funcionamento discursivo do ensino profissional dos aparelhos ideológicos do Estado como justificador das desigualdades sociais anteriormente mencionadas.

É nesta disputa de sentidos, de concepções, de sociedade e de ensino profissional que se insere a disputa pela educação como uma prática social mediadora do processo de produção, processo político, ideológico e cultural. Na atual conjuntura, a tese da *sociedade do conhecimento, do fim do trabalho, do tempo livre* foi demolida pela multidão de desempregados, subempregados produzidos pela crise sistêmica do capital.

Na mesma lógica, vamos observar no próximo item, que a apologia do autonegócio e do empreendedorismo junto com os receituários de empregabilidade como forma de redenção dos desempregados, são um “retorno ao passado” mediado através do discurso do ensino profissional.

Buscando assim, nas condições de produção das “novas” formas do capital globalizado e de produção flexível, formar/formatar um trabalhador “cidadão produtivo”, adaptado, adestrado, treinado, para atender a superexploração da força de trabalho com a utilização do ensino profissional como alívio da pobreza e das tensões sociais típicas do capitalismo tardio e periférico brasileiro.

### **5.3 O Discurso do Ensino Profissional como acesso ao emprego no Brasil do século XXI**

Com base no diálogo entre a Teoria do Discurso abalizada no materialismo histórico dialético e na história do ensino profissional na particularidade capitalista brasileira, nosso objetivo nessa subseção é buscar analisar os sentidos dos discursos produzidos pelo Estado brasileiro, em especial na atual conjuntura, no tocante a sua política educacional para a classe trabalhadora, mostrando os mais variados sentidos, a partir dos lugares em que são produzidos.

Observando o funcionamento discursivo como modo de colocar em funcionamento formas específicas de ideologia, que simbolizam os interesses das

classes sociais, como já apontamos anteriormente, assumimos com Cavalcante (2012, p. 217) que a construção dos sentidos do discurso “não nasce da vontade repentina de um sujeito, mas de um trabalho sobre outros discursos com os quais o sujeito se identifica – repetindo, reafirmando – ou se desidentifica – negando, ressignificando”.

De tal modo, o discurso do ensino profissional do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) dialoga com outros que o precederam, incorpora elementos produzidos, retroalimentando os ecos da escravidão, que compõem a memória discursiva do ensino profissional, já que essa memória discursiva abrange “um conjunto de formulações produzidas em outras épocas que constituem uma memória do saber discursivo. Essas formulações são retomadas em novos discursos, produzindo diferentes efeitos (de ratificação, de redefinição, de ruptura, de negação) do “já dito”. (CAVALCANTE, 2012).

A determinação histórica dos processos discursivos materializados na questão do ensino profissional, na nossa perspectiva, é decisiva para interpretar seus objetivos e a sua natureza. O percurso feito até aqui, nos levou, como dito na introdução do nosso trabalho, à memória discursiva do mundo colonial mercantilista escravocrata e a suas rudimentares oficinas de artesãos ao lado das casas-grandes que eram responsáveis pela transmissão, de maneira assistemática, de técnicas como tecer, esculpir, trabalhar o ferro, passando por iniciativas do governo joanino como a de criação do “colégio das fábricas”, e ainda, no segundo reinado com a fundação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos ambos com a finalidade filantrópica de “dar profissão”, e, passando pelas Escolas de Aprendizes Artífices da República agroexportadora até as políticas de “qualificação profissional” do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) na última década do capitalismo monopólico contemporâneo brasileiro.

Contudo, o que podemos perceber, no período investigado da história do Ensino Profissional no Brasil, é a retomada de uma memória discursiva marcada pela tensão de sentidos entre uma perspectiva defendida pela fração hegemônica da burguesia - de origem rural e ligada ao agronegócio no bloco de poder -, de um ensino profissional como estratégia de apassivamento da luta de classes e lugar de redenção para as classes sociais subalternas e seus extratos mais “desafortunados”

e uma outra perspectiva de ensino profissional que mantém a perspectiva de amoldamento comportamental que, no entanto, dialoga de forma pragmática com as necessidades de formação de mão de obra qualificada/técnicos para atender às demandas do mercado das frações urbanas industriais da burguesia e seu projeto de industrialização periférica.

Logo, a discussão do ensino profissional está umbilicalmente ligada ao nível de desenvolvimento das forças produtivas, suas particularidades e a correlação de força entre as classes sociais, em especial a correlação de forças entre os movimentos proletários e as frações burguesas locais com suas conexões com a burguesia mundial.

Como já afirmamos anteriormente, a Análise do Discurso à qual nos filiamos tem como entendimento que o discurso é práxis social; dito de outra forma, o discurso tem como função a mediação das relações sociais entre os homens, e sua marca fundamental é a relação entre o dizer, suas condições de produção e a memória discursiva, e como tal ocorre em um determinado momento histórico, estando sintonizado com as necessidades de produção e reprodução do ser social, logo, para entendê-lo, é necessário analisar as condições sócio históricas que possibilitam seu surgimento.

Logo, os sujeitos são os produtores, no sentido estrito do enunciado do discurso, porém determinados sempre pela exterioridade e pela sua relação com os sentidos produzidos na memória discursiva. Como já delineamos na segunda seção, a partir de Courtine (1981, p. 53) a noção de memória discursiva como o lugar da “existência histórica de enunciados no seio de práticas discursivas”, torna-se perceptível, na particularidade do ensino profissional, brasileiro, o retorno, na dialética do sinuoso processo histórico, da “via de entificação colonial do capitalismo brasileiro”.

Nessa perspectiva, há que se considerar as condições de produção imediatas e amplas, levando sempre em consideração o momento histórico que se está vivendo no momento de produção do discurso.

No caso em questão do ensino profissional, trata-se de resgatar, pela via do movimento interdiscursivo, a memória discursiva e o seu corolário de formulações, de saberes discursivos que tornam possíveis novos dizeres, produzindo, diferentes

efeitos – de ratificação, redefinição, ruptura, negação - do “já-dito” no desenvolvimento desigual e combinado da produção dos sentidos, sobre a questão do “ensino técnico profissionalizante”, e confrontar com o agora, ou seja, com o dito no contexto do século XXI, no discurso do “ensino técnico profissional como garantia de empregabilidade”. Segundo Courtine e Marandin (1981, p. 58),

[...] o interdiscurso consiste em um processo de reconfiguração incessante no qual uma formação discursiva é conduzida [...] a incorporar elementos preconstruídos no exterior dela própria; a produzir sua redefinição e seu retorno, a suscitar igualmente a lembrança de seus próprios elementos, a organizar sua repetição, mas também a provocar eventualmente seu apagamento.

Assim, o retorno a um já-dito que sustenta a possibilidade de dizer, no movimento do interdiscurso, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso e sua relação com os sujeitos, com a ideologia e com as condições históricas do momento da produção do discurso.

Nas relações entre os sujeitos, os sentidos dos discursos, a memória discursiva e as condições de produção do discurso, tornam-se imprescindíveis, no que se refere às relações dos sujeitos com a infraestrutura e a superestrutura da sociedade em um determinado momento histórico, a qual, segundo Cavalcante (2007, p. 38) em “constante relação com a cultura, com a sociedade e com a economia de um determinado momento histórico, os sujeitos assumem posições em relação a determinadas formações ideológicas e discursivas”.

Ainda sobre a questão da importância das condições de produção do discurso e da processualidade histórica, no tocante à percepção da dialética da determinação histórica dos sentidos das palavras, Pêcheux (1997, p. 160), nos respalda com importante contribuição quando assevera:

O sentido das palavras [...] não é dado diretamente em sua relação com a literalidade do significante; ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras e expressões são produzidas.

Ou seja, como também nos ensina Bakhtin (1992), os discursos são compostos, na sua construção, por milhares de fios ideológicos, não existindo assim, discursos imparciais, à medida que os mesmos são construídos socialmente em um determinado momento histórico e sintonizados com as necessidades criadas pelas

relações sociais, como nos explica Cavalcante (2012, p. 218):

Não há, pois discurso neutro ou inocente uma vez que, sendo socialmente produzido, em um determinado momento histórico para atender às necessidades postas nas relações entre os homens para a produção e reprodução de sua existência, veicula os valores, as crenças, as visões de mundo que representam os lugares sociais, a conjuntura política e ideológica que possibilitam o surgimento dos referidos discursos.

Logo, buscaremos analisar o discurso do “ensino profissional como acesso ao emprego”, no Brasil, com base no que foi exposto até agora, em especial com a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), em um momento histórico (entenda-se condições de produção do discurso) em que predomina uma política de profunda reestruturação produtiva comandada pela sanha da hegemonia neoliberal do capital financeiro especulativo, que orchestra a ciência, a tecnologia e a informação de tal forma que está desequilibrando a relação entre trabalho vivo e trabalho morto.

Esse fenômeno gera uma hipertrofia do último, colocando em cheque o próprio funcionamento do modo de produção com o aumento crônico do desemprego estrutural, da precarização do trabalho, aumento do exército de reserva industrial, e, para aumentar a complexidade das condições imediatas de produção do discurso, o capitalismo no atual momento, está imerso em uma profunda crise sistêmica, a exemplo do que ocorreu em 1929, sem perspectivas concretas de saída, pois até o presente momento vem tentando resolver os dilemas do capital com mais capitalismo.

É a partir dessa compreensão que tomamos partido pela Análise do Discurso pecheutiana, ancorada no materialismo histórico dialético, propondo-nos a examinar o discurso do “ensino técnico como acesso ao emprego” como momento de (re)significação e cooptação que desemboca na construção de efeitos de sentido que visam fortalecer um determinado projeto político-social voltado para garantir a reprodução das relações de produções do capital.

Esse discurso, no entanto, não é novo. Ele retoma uma memória histórica inscrita em materialidades discursivas que remontam ao século passado, como podemos rever nos *ecos da escravidão* no decreto nº 7566, de 1909, que criou, nas capitais dos Estados da República, Escolas de aprendizes artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.

Passados mais de cem anos, esse discurso retorna, com nova roupagem, como podemos observar no discurso do governo federal a respeito do Programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (PRONATEC) - materializado em sequências discursivas retiradas do primeiro pronunciamento da Presidente Dilma Russef, logo após assumir a presidência da república. O referido discurso materializa-se também em propagandas do governo acerca do referido programa, como veremos a seguir.

SD.6 Pouco mais de um mês depois de assumir a presidência, tenho algumas coisas a anunciar na educação: vamos lançar ainda neste trimestre o Programa Nacional de acesso à escola técnica o PRONATEC, **que entre outras vantagens levará ao ensino técnico a bem sucedida experiência do PROUNI.** [...] Para concluir, reafirmo que a luta mais obstinada do meu governo será a do combate à miséria. Isso significa fortalecer a economia, ampliar o emprego e aperfeiçoar as políticas sociais. **Isso significa, em especial melhorar a qualidade do ensino, pois ninguém sai da pobreza se não tiver acesso a uma educação gratuita contínua e de qualidade.**

SD.7 [...] **Nenhum país, igualmente poderá se desenvolver sem educar bem os seus jovens e capacitá-los plenamente para o emprego e para as novas necessidades criadas pela sociedade do conhecimento.**

O referido discurso materializa-se também em propagandas do governo acerca do referido programa, como veremos nas peças publicitárias a seguir:

Figura 1 – SD.8



Fonte: PRONATEC

Chama nossa atenção, no primeiro enunciado, os destaques dados aos verbos no imperativo “VENÇA e CONQUISTE” em “VENÇA o desemprego e CONQUISTE sua INDEPENDÊNCIA”. Esse apelo é dirigido aos jovens desempregados. Cabe-lhes, por seu próprio esforço, VENCER o desemprego e

CONQUISTAR sua INDEPENDÊNCIA, bastando para isso, ingressar no PRONATEC. Como diz Cavalcante (2018, p. 64),

[...] o funcionamento da língua não é, pois, alheio à práxis discursiva, pois que o ideológico está inscrito na ordem material da língua, inscrito nas escolhas lexicais, nos posicionamentos dos advérbios, nas ausências dos sujeitos, em orações apassivadoras que possibilita metáforas, estabelecendo um jogo discursivo que procura encobrir o que o sujeito tem a ilusão de não revelar.

Assim, não foi à toa a escolha dos verbos no imperativo “VENÇA e CONQUISTE”. Ao fazer essas escolhas, convoca-se o sujeito a assumir o protagonismo de seu futuro; basta ingressar no PRONATEC. Assim, produz-se a ilusão de que basta inserir-se no referido programa, para “CONQUISTAR sua INDEPENDÊNCIA”. Qual seria o sentido de independência, nesse caso? Entendemos ser de grande pertinência trazer aqui o que já dizia Marx (2002, p. 147), nos manuscritos econômicos: “um ser só é independente, quando é senhor de si mesmo, e só é senhor de si próprio, quando a si mesmo deve sua existência”. Tonet (2004, p. 10) também afirma que para propiciar a emancipação humana, garantir sua independência, “é necessário garantir ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, etc, que se constituem em patrimônio acumulado ao longo da história da humanidade”.

Entretanto, não é isso que acontece com os alunos que ingressam no PRONATEC. As possibilidades que o curso lhes oferece no máximo lhes possibilitarão o ingresso no mercado informal ou no subemprego. Assim, ao induzir o estudante a acreditar que, através do seu próprio esforço poderá “vencer o desemprego e conquistar sua independência”, cria-se a ilusão de que basta querer para conquistar o que se quer.

Com isso, silenciam-se as contradições socioeconômicas da/na sociedade brasileira, onde os aspectos sombrios do capitalismo hiper tardio periférico, ao longo do seu desenvolvimento, produziram e produzem constantes conflitos de classes sociais, e, por suas peculiaridades, esses conflitos não são apenas de classe, mas também raciais e de gênero, pois os séculos de escravidão, de patriarcalismo e de autoritarismo produziram silenciamentos, tanto no sentido de negar a manutenção de determinadas referências ideológicas demonstradas nas seções anteriores, como no sentido de reforçar o discurso do individualismo neoliberal. Objetiva-se, com isso,

a construção do mito do “ensino técnico como acesso ao emprego” implementado pelo governo, em sua política de “conciliação de classes”, tendo como seu principal aliado, nesse processo de objetivação da subjetividade dos trabalhadores, o sistema S<sup>77</sup>. A sequência discursiva na propaganda a seguir confirma a construção do mito:

Figura 2 – SD. 9

**PDE | PRONATEC**  
CORPORATIVAS CONTROLADAS PELA CNI

**MUDE O RUMO DA SUA VIDA.**  
Faça um curso profissionalizante GRATUITO no SENAI pelo PRONATEC.  
SEJA UM PROFISSIONAL DE SUCESSO DA CONSTRUÇÃO CIVIL.

**CURSOS**

- CADISTA PARA A CONSTRUÇÃO CIVIL (160h)
- ALMOXARIFE DE OBRAS (160h)
- PEDREIRO DE ALVENARIA (200h)
- PEDREIRO DE REVESTIMENTO EM ARGAMASSA (160h)
- PINTOR DE IMÓVEIS (200h)
- ELETRICISTA PREDIAL DE BAIXA TENSÃO (200h)
- ENCANADOR INSTALADOR PREDIAL (200h)

**Quem pode se matricular?**

- Alunos que estão cursando o 2º e 3º ano do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino. (Efetuar pré-matricula na Secretaria da Escola Estadual)
- Alunos que concluíram o Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino. (Efetuar pré-matricula na Escola Estadual onde concluiu o Ensino Médio)
- Beneficiários do Programa Bolsa Família e seus dependentes. (Efetuar pré-matricula no Centro de Referência e Assistência Social - CRAS)
- Reincidentes do Seguro Desemprego. (Efetuar pré-matricula no SINE/AM)
- Atribuídos de tiro de guerra. Reservistas de 1ª categoria e Praças. (Efetuar pré-matricula nas Forças Armadas)

Informações:  
3614 - 5900/5901/5910

Promoção: BRASIL | Execução: SENAI

Fonte: PRONATEC

Novamente, acena-se para que o estudante assuma o protagonismo na construção do seu futuro – “Mude o rumo de sua vida” -. A engrenagem discursiva do “ensino técnico como acesso ao emprego” construída pelo governo do PT e sua estratégia de conciliação de classes com seus aliados/agentes, produz sentidos chamando a classe proletária para que “MUDE O RUMO DA SUA VIDA” com um discurso aparentemente “novo”, mas ao buscarmos a memória discursiva a respeito do ensino profissional no Brasil traremos de imediato sequências discursivas analisadas na subseção anterior do trecho inicial do decreto nº 7566 de 1909 que criou nas capitais dos Estados da República, Escolas de aprendizes artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.

<sup>77</sup> Fundado em 1942 pelo Decreto-lei n.º 4.048 de 22 de Janeiro, inicialmente com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), esse termo define o conjunto de organizações das entidades corporativas controladas pela Confederação Nacional da Indústria - CNI voltadas para o ensino profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica. Fazem parte do sistema S, além do SENAI: Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest).

SD 1 [...]Considerando:

SD1.1 que o **aumento constante da população das cidades** exige que se **facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência;**

SD1.2 que para isso se **torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime;**

SD1.3 que é **um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos úteis à Nação**[...] (grifos nossos) (Decreto nº. 7.566 de 1909)

Seguindo as pistas da memória discursiva no movimento dialético do interdiscurso, essa SD1.1 nos permite observar, como já dito anteriormente, nessa seção e na anterior, as estratégias políticas do Estado e das frações de classe hegemônicas diante das transformações que o Brasil passava no início do século XX. Como consequência do florescer das grandes cidades, ocorre o acirramento das dificuldades de sobrevivência do proletariado, com as constantes transformações tecnológicas no mundo fabril e, principalmente, as contradições do processo de transição do trabalho escravo para o assalariado. Somado a isso, temos o processo inicial de organização dos movimentos proletários que contavam com a forte presença dos imigrantes europeus, ampliando as contradições do capitalismo hipertardio, periférico, agroexportador brasileiro e ressaltava o “dna bonapartista” do Estado que, ao tempo em que assombrava, levava/leva as oligarquias a todo custo a tentar com seu “reformismo retrógrado pelo alto”, a se antecipar às contradições de forma autocrática.

A crescente organização dos sindicatos que acirravam as lutas entre o capital e o trabalho nas fábricas, as rebeliões urbanas populares contra a urbanização conservadora, com insurreições contra campanhas higienistas de vacinação obrigatória, a carestia do custo de vida, as rebeliões rurais populares com os movimentos messiânicos de luta pela terra que pressionavam as oligarquias e seu bloco de poder a tentarem, dentro dos limites da autocracia da República Velha, a desenvolver estratégias discursivas para as massas proletárias com o objetivo de

SD1.2[...] não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do

vício e do crime.(Decreto nº. 7.566 de 1909)

Ou seja, afastar os trabalhadores e o nascente exército industrial de reserva das possíveis posições contra-hegemônicas que se desenvolviam nos nascentes subúrbios de imigrantes europeus e ex-escravos que, era onde se desenvolviam a teoria e a prática de correntes teóricas revolucionárias como o anarquismo e o marxismo. Daí a clara referência do Presidente Nilo Peçanha “à escola do vício e do crime”, afinal a luta dos trabalhadores do campo e da cidade por direitos, ou seja, a questão social era e ainda é caso de polícia.

Logo, como diz Luckési (1994, p. 38), a tática de usar o processo educacional com a “finalidade de adaptação do indivíduo à sociedade, com vistas a reforçar a coesão social e garantir a integração ao corpo social”. Como já foi dito em Cavalcante e Melo (2015, p. 73), “é nessa arena de tensões, em que predominam os interesses das oligarquias, que a educação passa a ser enfatizada como responsável pelo combate ao crime, à ociosidade, e, sobretudo, pelo treinamento de mão de obra”. Como podemos observar nas sequências discursivas que seguem.

(SD.1) “Torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime. [...] Um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos úteis à Nação.” (Decreto nº. 7.566 de 1909)

É possível, pois perceber a que estratégia de utilização do ensino profissional, (tanto ontem como hoje ), com a função de “adaptação psicofísica”<sup>78</sup>, de política de amoldamento comportamental, apassivamento das classes subalternas e manutenção da ordem é centenária. Ocorre, assim, um processo de silenciamento das contradições sociais e das reivindicações do mundo do trabalho.

Como já dito anteriormente, torna-se evidente, nessas materialidades, o discurso salvacionista que aciona a memória discursiva da educação redentora. Nessa perspectiva, a educação é entendida como uma instância, “autônoma”, exterior à sociedade, cuja função é adaptar os indivíduos a um modelo de sociedade que não deverá ser alterado, inculcando-lhes as normas e valores vigentes.

Deste modo, segundo Cavalcante e Machado (2015, p.122), delinea-se o acontecimento discursivo como:

<sup>78</sup> Cf. GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. 3 ed. Volume 4. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2011, p. 264.

[...] “um conjunto de determinações reguladas em um momento dado, por um feixe complexo de relações” como **acontecimento**, também definido por Bakhtin (1993) como evento de curta ou longa duração em seu contexto imediato, convocando uma memória histórica das tensões, no espaço da luta de classes. [...]

Podemos afirmar que o acontecimento discursivo<sup>79</sup> do governo Dilma Rousseff com o PRONATEC não nasce meramente da sua vontade repentina, mas de um trabalho sobre outros discursos com os quais o Estado, como representante dos interesses da classe dominante, se identifica repetindo, reafirmando e readaptando as condições de produção discursiva imediatas.

Assim, o discurso do governo federal a respeito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) realiza um processo de seleção do que é “correto e aceito”.

Esse processo discursivo quase sempre se dá, de maneira velada nos enunciados dos sujeitos envolvidos, como vimos nas materialidades anteriormente.

A estratégia retórica do governo do PT elabora uma materialidade discursiva com frinchas ainda mais complexas de serem desvelada e com um “efeito semântico caleidoscópico radioativo”, porque além de encandear pode cegar os olhos mais atentos da intelectualidade crítica brasileira, por se tratar de um partido que, mesmo com tensões, num passado próximo representava a formação ideológica do trabalho, entretanto, ao longo dos últimos 30 anos passou por uma profunda metamorfose.

Vale a pena ressaltar que esse processo ocorreu pela mudança de sua estrutura social, deixando de ser um partido que expressava as lutas de militantes e ativistas dos movimentos sociais, como nos seus anos iniciais, e transformando-se ao longo das décadas de 1990 e 2000 num partido que, apesar de manter uma enorme franja de ativistas sociais, é absolutamente controlado por parlamentares que, controlando um exército gigantesco de burocratas nas três esferas do poder e nos três poderes foram-se aperfeiçoando na corrupção do jogo estatal brasileiro, e de alianças, convertendo-se, assim, em um dos principais partidos da ordem no Brasil.

Assim, os setores ligados aos movimentos sociais que ficaram no seu interior ou foram cooptados pelo Estado, a exemplo de muitos sindicalistas, líderes

---

<sup>79</sup> Sobre o conceito de acontecimento discursivo na Teoria da Análise do discurso Cf. Pêcheux (Ler o arquivo hoje, 1997 e O Discurso: estrutura ou acontecimento, 1990); Zoppi-Fontana (Acontecimento, Arquivo, Memória: Às margens da lei, 2002).

camponeses e estudantis, ou foram reduzidos a uma ínfima minoria, cada vez mais, marginalizada sem poder nenhum de decisão, que hoje tem a única função de justificar a retórica de esquerda. Vale a pena retomar aqui um fragmento da SD 2.1 **[...] que entre outras vantagens levará ao ensino técnico a bem sucedida experiência do PROUNI.** [...]

Ou seja, um dos maiores projetos neoliberais para a educação brasileira já desenvolvidos nos últimos tempos, o qual nem os governos do PSDB conseguiram ir tão longe no repasse de recursos públicos para o ensino privado é apresentado como uma “experiência bem-sucedida”, contudo, cabe perguntar “bem-sucedida” para quem? Para os grandes grupos privados de ensino que puderam expandir seus domínios por todo território nacional e, em alguns casos transnacionais, consolidando, assim, a lógica da educação como mercadoria, oferecendo cursos de nível superior de qualidade duvidosa (com raríssimas exceções), expandindo relações de trabalho docente absurdamente precárias.

No mesmo pronunciamento – SD 2.2 – temos: [...] **“Isso significa, em especial melhorar a qualidade do ensino. Pois ninguém sai da pobreza se não tiver acesso a uma educação gratuita contínua e de qualidade”**. É tudo que o PRONATEC não é, na prática, pois como o PROUNI tem uma lógica neoliberal de repasses de recursos públicos para o setor privado, em especial o sistema S; não é educação continuada; na prática é o aligeiramento da formação técnica, precarizando ainda mais o ensino profissionalizante.

Mesmo reconhecendo a importância da expansão do ensino profissional com a constituição da Rede Federal<sup>80</sup> e suas experiências de verticalização do ensino, em especial com o ensino médio integrado, podemos afirmar que como expressão das contradições de uma política pública que é uma síntese da estratégia de conciliação de classes, onde os interesses do capital e do trabalho, como se fosse plausível, “disputam espaços”, como é possível observar na forma híbrida como ocorreu a expansão da Rede com os limites da política de conciliação de classes. Isso se constata na falta de laboratórios, de equipamentos, de salas de aulas, e de docentes nas áreas específicas. O PRONATEC pode, pois, ser considerado uma inflexão favorável ao capital e seus representantes no processo de formulação das

---

<sup>80</sup> A lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

políticas de ensino profissional, confirmando a função do Estado na particularidade brasileira.

Nas condições imediatas de produção do discurso surge, determinada pelas demandas de consenso/adesão ativo ou passivo ao bloco hegemônico do capital, uma apologia à “competência individual”, à “sustentabilidade”, ao “empreendedorismo”, à “empregabilidade” como ideias centrais desse processo. O papel estratégico e os sentidos das políticas educacionais de formação profissional na construção do “trabalhador de novo tipo” na conjuntura atual é precisamente caracterizado por Cêa et al.<sup>81</sup> (2015, p. 89 e 90):

[...] é nesse contexto que a formação e a qualificação profissional assumem papel relevante na formação de trabalhadores de novo tipo [...], mais adaptados às novas exigências de produtividade e de competitividade das empresas e à vulnerabilidade do mercado de trabalho. Mas não se pode desconsiderar que a formação para o trabalho, além dessa função econômica, política e técnica de formação de trabalhadores de novo tipo, mais flexíveis e polivalentes, assume, também, no campo ético e moral, a função de conformar esses trabalhadores ao novo contexto da sociabilidade do capital. [...] para uma conduta individual (ou individualista), orientada pela ideia de que o sucesso do trabalhador no mercado de trabalho e na vida em sociedade é consequência de seu mérito individual, de sua capacidade empreendedora e de seu esforço para qualificar-se; e para uma postura proativa diante da vida, de modo a encarar com naturalidade a instabilidade típica do atual modelo de desenvolvimento do capital. Assim, articulada à educação básica, a Educação Profissional vem cumprindo papel importante na mediação do conflito de classes, na medida em que é reconfigurada para atender às novas demandas de produtividade e de competitividade das empresas em um mercado mundializado[...]. Isto explica o fato de, diante de um contexto de reestruturação produtiva, de flexibilização do trabalho e da produção, de desregulamentação dos direitos trabalhistas e de intensificação da precariedade do trabalho, a Educação Profissional adquirir um status de atributo imprescindível para o ingresso e permanência no mercado de trabalho, como se a causa do desemprego estrutural, decorrente da inserção cada vez mais intensa de ciência e tecnologia nos processos produtivos, fosse explicada exclusivamente pela falta de qualificação do trabalhador.

E coroando a sua adesão à hegemonia neoliberal no plano da educação técnica, conforme foi tratado acima, a Presidente Dilma corrobora na SD.7 que **“Nenhum país, igualmente poderá se desenvolver sem educar bem os seus jovens e capacitá-los plenamente para o emprego e para as novas necessidades criadas pela sociedade do conhecimento”**. Logo, está implícito que a educação, ou melhor, a “capacitação” é o caminho para o emprego, ou seja,

<sup>81</sup>In: CAVALCANTE, M. do Socorro Aguiar de Oliveira, SANTOS, I. Maria dos. (Org.). **História e política da educação: Teorias e práticas**. Maceió: Edufal, 2015.

mais uma vez a questão da educação e da escola é apresentada como porta da “redenção” numa perspectiva de reforçar a ordem da propriedade privada dos meios de produção, no qual o papel do processo educativo se limita, como afirma Cavalcante (2012, p.222),

[...] na perspectiva do discurso neoliberal, [...] fornecer ao indivíduo algumas informações, mínimas que sejam, para sua sobrevivência. Nessa perspectiva, a escola exime-se de função social de possibilitar ao educando o seu desenvolvimento como ser social, uma vez que limita a apropriação do conhecimento pelo indivíduo, reprimindo o desenvolvimento de suas faculdades criadoras. Essa opção nada tem a ver com uma educação emancipatória.

Assim, com base no que foi exposto, podemos afirmar que o projeto do governo da Presidente Dilma Rousseff do PT, com o PRONATEC, em particular, para o ensino profissional, além de não significar uma ruptura com o discurso neoliberal, como já dito, significou uma inflexão favorável, na limitada disputa dentro do Ministério da Educação, por um projeto, por uma construção de um projeto de ensino profissional tecnológico popular, a uma subordinação ao capital e à lógica do mercado baseado em um modelo de desenvolvimento econômico excludente, concentrador de renda, privatista e predatório que caracteriza a particularidade brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para nossas considerações finais, gostaria de dizer que esta jornada iniciada nesta tese é um projeto que estou delineando para minha vida acadêmica política e está apenas começando, e que terei um longo caminho pela frente, para chegar às conclusões. As inquietações teóricas que me levaram à produção deste trabalho já me remetem a outras questões.

Quando nos perguntamos no início desta jornada: acesso a qual ensino profissional? E que tipo de emprego? Acesso para quem ao ensino técnico e emprego? Numa conjuntura histórica em que o mercado e o capital podem tudo e a imensa maioria da sociedade, que é composta pelos que vivem da venda de sua força de trabalho, resta flexibilidade e desregulamentação dos direitos, desemprego, subemprego e exclusão.

O objetivo inicial do nosso trabalho foi analisar os processos de (re)significação do signo ensino profissional, buscando os ecos da escravidão na Educação Profissional Tecnológica no Brasil e desvelar os seus sentidos. Porém, sentimos a necessidade de discutir sobre a questão do Estado, mostrando o desenvolvimento do capitalismo na relação da sua dinâmica entre a totalidade e sua particularidade para desaguar na questão do ensino profissional para, a partir daí, localizar as transformações socioeconômicas na História do Brasil, ressaltando a construção dos sentidos no ensino profissional.

Nesse sentido, procuramos ancoragem na AD de linha francesa, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, buscando aliar a nossa escrita a uma discussão teórica marxista, o que na maioria das vezes foi muito difícil, por conta da complexidade dos teóricos trabalhados, além dos conceitos que foram aparecendo à medida que a tese foi desenvolvendo-se.

Destacamos, também que procuramos focar, ao longo das seções, aspectos que demonstram as dificuldades de um ensino politécnico em uma sociedade capitalista com as particularidades do Brasil, e, para isso, utilizamos uma vertente da análise do discurso que leva em conta as contradições sociais de uma sociabilidade dividida em classes sociais. Para isso, a perspectiva da AD à qual somos filiados articula o linguístico ao sócio histórico e ao ideológico.

O nosso percurso neste trabalho procurou demonstrar que o discurso pensado como efeito de sentidos entre locutores é a arena na qual os sentidos se realizam, onde os sujeitos lutam, devido aos seus envolvimento sociais, históricos e ideológicos, e é através da sua concretização que podem trazer, à luz dos acontecimentos, discursos anteriores ou apontar para discursos passados. A visão de discurso à qual somos filiados pode nos oferecer uma abertura para compreender (re)significações, associações, transformações, mediante uma visão histórica da língua e do sujeito.

Vimos, no nosso *corpus*, a postura autoritária do sujeito que enuncia a partir de seu lugar social e institucional – a presidência da República –, porém a todo momento, o mesmo sujeito vai retomar da memória discursiva elementos para inserir no seu discurso um sentido popular para se colocar como portador do discurso da classe trabalhadora.

Porém, o desvelamento do funcionamento discursivo nos mostrou que tanto no governo do Presidente Nilo Peçanha com o Decreto nº. 7.566 e suas Escolas de Aprendizes Artífices, como no governo da Presidente Dilma Rousseff com a Lei nº. 12.513/2011 e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego-PRONATEC, o objetivo foi/é criar um consenso, cada um de acordo com suas condições de produção, contudo, sem tocar na questão central, a nosso ver, que são as relações capitalistas de produção e seus efeitos sociais.

Deste modo, ao longo da nossa pesquisa demonstramos tensões dos sentidos no signo ideológico “ensino profissional” na esteira da transição das fases de desenvolvimento do capitalismo brasileiro e nas transformações socioeconômicas dos períodos coloniais e imperial, desembocando no início do século XX e analisando o início do século XXI. Assim, demonstramos as conexões existentes nos discursos e entre os momentos decisivos do desenvolvimento econômico e do movimento da luta das classes trabalhadoras no Brasil e as mudanças nas políticas de educação técnica profissional.

Lembrando que, como se trata da entificação do Capitalismo numa sociedade com as particularidades brasileiras (origens no trabalho escravo, no latifúndio e na dependência), uma das tarefas mais difíceis é explicar as mediações entre os momentos de modernização das forças produtivas e o Estado, entre a luta por

reivindicações das classes subalternas e a cooptação política, entre o transformismo dos movimentos sociais e a construção do poder popular.

Para realizar esse percurso (ora concluído), nos apoiamos na Teoria do discurso pechetiana em articulação teórica, como já apontado, com conceitos do Materialismo Histórico-dialético que nos ajudou a pensar que o processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil e do Ensino Técnico Profissional, em particular, é determinado por uma dinâmica de “contrarrevolução preventiva”.

As grandes transformações socioeconômicas, no caso brasileiro e sua Via prussiana-colonial, são realizadas de cima para baixo, a partir da intervenção bonapartista do Estado e de seus aparelhos, de modo que as frações burguesas locais associadas ao capital internacional vão modificando lentamente, ou, como diria Gramsci, molecularmente, as demandas da luta de classe e do desenvolvimento das forças produtivas com todas as suas contradições, buscando apassar as revoltas, os protestos e a oposição das classes trabalhadoras, vilipendiadas, exploradas, submetidas e subalternizadas à hegemonia do poder burguês.

Desta forma, pensando a consolidação da hegemonia burguesa como um processo de revolução passiva no Brasil e a determinação histórica dos sentidos do discurso do Ensino Profissional, impulsionados por momentos excepcionais do processo de desenvolvimento das forças produtivas que foram possibilitados por “hiatos da economia mundial”, o bloco burguês dirigente, no tecer de sua dominação/hegemonia, foi buscando cooptar/apassar as classes subalternas e todos seus inimigos políticos, incorporando parte de suas reivindicações, mas com um claro processo de ressignificação, esvaziando-as de todos os seus sentidos revolucionários.

Logo, as mudanças, na maioria das vezes, não vêm das classes subalternas, como resultado direto das lutas, pautas e projetos, mas vêm de cima, do processo de ressignificação operado pela classe dominante pactuado com ex-dirigentes e entidades das classes populares cooptados.

Desta forma, demonstramos que a particularidade objetivada pelo processo de modernização dependente brasileira, feita de cima para baixo, com uma natureza profundamente conservadora e autocrática, não buscou transformar radicalmente as

estruturas da sociedade para torná-la igualitária, senão buscou, ao longo do seu desenvolvimento, manter e garantir a governabilidade do *status quo* no período de tempo mais longo possível.

Por isso, para o entendimento dos sentidos produzidos nos discursos que analisamos ao longo do processo foi imprescindível a caracterização das etapas da economia capitalista brasileira. Afinal, o ensino profissional, como parte estratégica do aparelho escolar na construção da hegemonia e no processo de objetivação da subjetividade do sujeito moderno, é produto, por um lado, de um determinado estado da economia capitalista e, por outro, do resultado da luta político-ideológica entre as classes sociais fundamentais, suas frações e setores.

Não por acaso, as mudanças mais profundas das políticas públicas de ensino profissional no Brasil ocorrem em momentos excepcionais do processo de desenvolvimento das forças produtivas possibilitadas por “hiatos da economia mundial”, que impulsionam o longo processo de revolução passiva.

Podemos destacar como exemplo quatro desses referidos momentos: 1) o primeiro “surto de industrialização” na última década do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, embalado inicialmente na mudança do regime imperial para o republicano, num processo limitado de substituição das importações que teve seu auge no período da Primeira Guerra Mundial e nesse processo se destacou o Decreto nº 7566, de 1909, que possibilitou condições objetivas e subjetivas que criam as Escolas de Aprendizes Artífices; 2) Também na esteira de uma nova mudança de regime e de um novo arranjo entre as frações burguesas na divisão do poder econômico e político, no final da década de 1930 com o “hiato” aberto pela conjuntura excepcional da crise de 1929 e da Segunda Guerra a conformação da indústria de base possibilitou condições que exigiram a transformação das Escolas de Aprendizes Artífices para os Liceus. A Lei nº 378/1937 e a posterior mutação para Escolas Técnicas com a Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942, que entre outras coisas configurou todo ensino técnico profissional, com todas as contradições de autoritarismo/industrialismo do momento histórico, com uma unidade de organização em todo território nacional que em grande medida se mantém; 3) Uma nova mudança constitucional em 1946, o acelerado crescimento econômico da década de 1950 somado ao avanço das forças

populares capitaneadas nas bases sociais pelo PCB e na superestrutura dos aparelhos estatais pelo nacionalismo trabalhista ocorre uma mudança importante na política educacional técnico-profissional com a lei de equivalência, que veio pelo Decreto nº 34.330, de 1953, que possibilitou amplas oportunidades aos estudantes filhos da classe trabalhadora do ensino industrial, permitindo-lhes a possibilidade de acesso ao ensino superior, influência das ideias democráticas que permeavam a educação de igual oportunidade para todos, desfecho da correlação de forças do período que é interrompido com o golpe empresarial militar em 1964; 4) e por fim vale a pena destacar, antes de chegar no contexto atual, as transformações ocorridas no contexto do regime bonapartista burgo-militar, que surfando no crescimento econômico possibilitado pelo “milagre brasileiro” operou uma reforma instituindo a iniciação profissional e a profissionalização de todo o ensino de 1º e 2º graus com a lei 5.692 de 1971.

Salientamos que mesmo essa reforma tendo tropeçado na estrutura elitista das escolas particulares de Ensino Médio, na falta de estrutura geral e na pulverização do até então existente sistema de ensino técnico industrial, o que saltou aos olhos foi a tática da ditadura em instituir: primeiro, uma concepção de ensino técnico profissional pragmático, tecnicista e unificada umbilicalmente às necessidades e exigências do capital; e em segundo lugar estabelecer no 2º grau uma espécie de “linha de chegada” para aqueles oriundos das classes subalternas, que por suas condições socioeconômicas não teriam oportunidade de cursar o ensino superior. Foi uma forma da ditadura, na processualidade da revolução passiva, de tentar apassivar as demandas da classe trabalhadora por universidade. Iremos observar que a atual proposta de reforma do Ensino Médio, resguardadas as diferenças, segue exatamente a mesma lógica.

Após a estagnação econômica dos anos 1980 e da reestruturação do aparelho de Estado nos anos 1990 a fim de torná-lo adequado à nova fase da economia capitalista mundial, marcada pela hegemonia do capital financeiro e sua sanha pelos fundos públicos, a segunda metade da primeira década do século XXI dá início a um novo *momento excepcional* para a economia latino-americana e brasileira em especial. A economia do país foi beneficiada pela disparada dos preços das *commodities* agrominerais, ocasionada pela demanda chinesa e pela

especulação financeira imperante neste mercado, ao que se somou o fluxo de capitais das economias centrais para a periferia do sistema em busca de maiores taxas de valorização.

Nessas condições ímpares, e de certo ainda recebendo os últimos suspiros das conquistas populares encravadas - na dinâmica da processualidade da revolução passiva brasileira - no regime instituído na constituinte de 1988, o segundo governo do presidente Lula (PT/PMDB) operou mudanças na política econômica até então diretamente orientada pelo capital financeiro internacional, com a manutenção ortodoxa do receituário neoliberal/monetarista.

Assim, o momento econômico excepcional e transitório aliado ao apoio que o governo possuía nos principais movimentos sociais do país permitiram, digamos, uma *flexibilização na hegemonia* que o capital financeiro gozava desde do fim da ditadura burgo-militar – continuou e continua gozando – no interior do bloco no poder. Em nenhum momento, houve uma política econômica que afrontasse os interesses do capital financeiro, o que houve foram condições objetivas que permitiram ao governo conciliar as distintas frações da classe dominante (financeira e industrial) e, *pari passu*, satisfazer necessidades imediatas da classe trabalhadora, como a geração de emprego formal.

O ensino profissional instituído pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou a Rede Federal, gesta-se justamente neste período excepcional, mas que era propagandeado pelos governos do PT/PMDB como sólido e estável. Seu crescimento quantitativo – saltando de 140 para 500 unidades em 2016 em 644 *campi* – e sua mudança qualitativa – atuando em vários níveis e modalidades de ensino, congregando ensino, pesquisa e extensão para formar cidadãos e promover o desenvolvimento econômico e social regional – expressaram um momento transitório da economia e da unidade-confrontação das classes dominantes no seio do bloco no poder.

No período de crescimento da receita foi possível aumentar os investimentos para a expansão da Rede, ainda que estes sempre estivessem aquém do necessário para a consecução dos fins legais que a justificam. Desta forma, contrastando o legal com o realmente existente pode-se afirmar que os fins reais imputados à Rede Federal não eram outros senão as exigências de formação

profissional em maior quantidade para evitar o estrangulamento do mercado de força de trabalho em um período de aquecimento econômico e de aumento da demanda por essa mercadoria, e especialmente político-ideológicas, como componente integrante do processo mais geral de controle sobre as classes subalternas e amoldamento à hegemonia do “novo bloco no poder”.

A despeito dos discursos oficiais de que a Rede Federal tem por objetivo central o incremento de produtividade da economia brasileira, sua expansão tem objetivos mais modestos e tal modéstia é consequência da submissão essencial da economia brasileira ao capital financeiro e ao agronegócio – ou seja, à reprodução ampliada da dependência. Salvaguardadas raríssimas exceções, os Institutos Federais (IF's) não se configuraram nem aparentam ter potência de se configurarem como centros produtores de tecnologia e inovação que proporcionem ganhos significativos de produtividade para a economia brasileira.

Assim, no nosso entendimento, o aumento da produtividade do trabalho está diretamente relacionado ao aumento da composição orgânica do capital (maior investimento em tecnologia e maquinário sofisticado), o que nunca foi a marca do capitalismo dependente brasileiro. Neste, condições seculares excepcionais garantem uma estrutural superexploração da força de trabalho, garantidora de taxas extraordinárias de mais-valia, o que sempre produziu o efeito crônico de desestimular o investimento dos agentes privados da economia bem como ceifar as reformas estruturais que pusessem fim, em médio prazo, à dependência da economia brasileira em relação aos países centrais (em termos de capital e tecnologia) e às receitas provenientes das exportações primárias<sup>82</sup>.

Assim, a Rede Federal surgiu com o objetivo de garantir a formação de força de trabalho capacitada para atender a demanda do capital industrial e comercial em um período de aquecimento do mercado interno, a fim de evitar a queda acentuada da oferta que pudesse pressionar para cima o nível salarial, prejudicando as taxas de acumulação.

---

<sup>82</sup> Segundo dados da CNI, o aumento do salário médio real (1,8% a.a no período 2002-2012 e 4,6% a.a no período 2007-2012) é a causa profunda da perda de competitividade da indústria brasileira, minimizando, quando não desconsiderando, a sua inépcia em desenvolver as forças produtivas do trabalho a partir da ciência e tecnologia nacionais. No mesmo período compreendido entre 2002-2012 o crescimento da produtividade do trabalho na indústria brasileira foi de míseros 0,6% a.a., com variação negativa no período 2007-2012 (-0,1%). Cf. Disponível em: [http://www.portaldaindustria.com.br/media/filer\\_public/94/86/948696ab-b348-42a9-9983-9001e0e6c549/notaeconomica01-competitividade.pdf](http://www.portaldaindustria.com.br/media/filer_public/94/86/948696ab-b348-42a9-9983-9001e0e6c549/notaeconomica01-competitividade.pdf)

Uma Rede Federal que extrapolasse concretamente os limites da mera formação de força de trabalho e da complexificação institucional da hierarquia nas diferentes classificações/funções entre os trabalhadores requereria a constituição de outro bloco no poder que desde o aparato de Estado orientasse diretamente o desenvolvimento das forças produtivas e suas medidas associadas, tais como a inovação tecnológica, desenvolvimento de escolas unitárias fundamentadas na politecnia, com vistas a suprimir o abismo entre o trabalho manual e intelectual tendo em vista ganhos reais de produtividade.

A nossa pesquisa nos possibilita afirmar que não foi isso que ocorreu, haja vista a política de conciliação de classes dos governos petistas que lamentavelmente redundou na agudização da dependência, o que fica evidenciado com a perda de importância relativa da indústria em relação ao PIB nacional<sup>83</sup>. Com uma taxa média de investimento em relação ao PIB de apenas 17% nos últimos anos<sup>84</sup>, o crescimento econômico só se sustentou até o momento em que os fatores externos foram benéficos e o crescimento do consumo via endividamento era possível. Com a deterioração dessas condições, deu-se início a um período de esgarçamento do arranjo econômico e político até então incontestado, mudança esta que tornou a política de ensino profissional e a Rede Federal obsoleta e contraproducente para o novo bloco no poder.

Por fim, vale ressaltar que esta funcionalidade reprodutora da dependência em um momento excepcional da economia brasileira não exclui positivities e contradições no seio da Rede Federal. A sua expansão assentada nos marcos da Constituição de 1988 garantiu democratização da oferta de ensino de qualidade para muitas regiões com uma escola pública estadual em situação precária; garantiu uma formação técnica integrada que permitiu a verticalização do ensino e proporcionou a contratação via concurso público e regência da Lei nº 8.112 de contingente significativo de técnicos administrativos em educação-TAE's e docentes. Esses abnegados servidores esforçaram-se bastante para extrapolar os limites da mera formação de força de trabalho para o mercado, tentando ao máximo produzir

---

<sup>83</sup> A indústria de transformação viu sua participação no PIB despencar de 26,5% no início dos anos 90, quando do início da introdução do neoliberalismo com a intensificação da importância da exportação de bens primários e da constituição da hegemonia do capital financeiro, para 15,3% em 2015. A trajetória da evolução é de queda desde meados dos anos 80, com picos de agudização nos anos 90 e de uma trajetória contínua de queda durante nos governos petistas. Cf. [www.fiesp.com.br/arquivo-download/?id=191508](http://www.fiesp.com.br/arquivo-download/?id=191508)

<sup>84</sup> Disponível em: <http://www.fpabramo.org.br/fpadefato/?p=492>

inovação tecnológica e extensão em um ambiente marcado por adversidades<sup>85</sup>. Além disso, vale sublinhar o importante papel desempenhado pelo movimento sindical que lutou/luta bravamente para garantir condições de trabalho e carreiras dos servidores que ampliassem o máximo possível os limites impostos pelo modelo de desenvolvimento a esta política pública.

O problema da qualificação da força de trabalho, em qualquer uma de suas modalidades, é também um problema político com determinações históricas particulares, deste modo, a capacidade de produção técnico-científica e qualificação profissional é variável, conforme o nível de desenvolvimento das forças produtivas e como se estabelece a divisão do trabalho, dependendo fundamentalmente da correlação de forças existentes entre as frações da burguesia versus os trabalhadores na luta pelo controle do processo de produção. Logo, a questão da Rede e o problema da qualificação profissional é algo sempre transitório e mutável, sujeito a conjuntura da luta de classes e sua dinâmica de transformação/manutenção e avanço/retrocesso determinadas pela conjuntura histórica atual.

Como pudemos observar nas materialidades discursivas analisadas, ocorre uma tomada de posição ideológica que se identifica com a formação ideológica do capital. Para além dos silenciamentos e (re)significações, o modelo de ensino técnico proposto pelo governo da Presidente Dilma Rousseff/PT com o PRONATEC, reafirma e reforça o histórico das políticas elitistas do Estado brasileiro para ensino em geral e, particularmente, para o ensino profissional que está destinado às classes subalternas em uma perspectiva de apassivamento da luta de classes, adestramento, acomodação, cooptação. Mesmo que nos pronunciamentos e decretos apareçam conceitos e noções como polivalência e politecnia (numa evidente retomada da memória discursiva das bandeiras de luta dos trabalhadores da educação), a estruturação do ensino profissional está ideológica e estruturalmente subordinada aos interesses das frações burguesas locais e internacionais do bloco dominante, para atender as demandas da “nova face” da

---

<sup>85</sup> Diante de uma Rede Federal concebida de forma a restringir suas potencialidades, reduzindo-se à formação de força de trabalho e a restritas inovações tecnológicas e extensões destinadas a proporcionar soluções nos marcos do desenvolvimento da dependência, surgiram iniciativas progressistas com o objetivo de refletir criticamente tais limites e buscar orientar pesquisas e extensões numa lógica diferenciada, que aponta para a necessidade da constituição de um outro modelo de desenvolvimento para o país. Disponível em: <http://www.retep.net.br/>

divisão sócio técnica do trabalho que, em linhas gerais, visa formar um “cidadão mínimo”, que pensa minimamente e que reaja minimamente.

Logo, o ensino profissional na perceptiva do governo, visa a uma formação de sujeitos numa ótica individualista, fragmentária e que provavelmente após serem formados nos curso profissionalizantes não irão conseguir ser nem mesmo um “cidadão mínimo” com direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero “empregável” disponível no mercado de trabalho sob a batuta do capital num país de capitalismo hipertardio, em crise, onde a educação é vista pelo Estado como estratégia de alívio da pobreza e de filantropia social.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** São Paulo: Cortez, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 7. reimp. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1981.
- BERTOLDO, Edna; JIMENEZ, Susana; MOREIRA, Luciano A. L. (Org.) **Trabalho, educação e formação humana.** Maceió: Instituto Lukács, 2013.
- BIANCHI, Álvaro. **O desenvolvimento desigual e combinado:** a construção do conceito. São Paulo: Blog da Convergência, 2013.
- BLOCH, March. **Apologia da história ou o ofício de historiador.** Rio de Janeiro. Ed. Zahar/2001.
- BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia.** São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1974.
- BUKHARIN, Nikolai. **A economia mundial e o imperialismo:** esboço econômico. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- CADERNOS DE ESTUDOS, DESENVOLVIMENTO SOCIAL EM DEBATE. **Inclusão produtiva urbana:** O que fez o PRONATEC / BOLSA FORMAÇÃO entre 2011 e 2014 (2015). Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2005.
- CAVALCANTE, M. do Socorro Aguiar de Oliveira; MACHADO, Fabiano Duarte. “O rugido das ruas” em 15 de março de 2015, no Brasil: acontecimento, discurso e memória. **Organon**, Porto Alegre, v. 30, n. 59, p. 117-135, jul/dez. 2015.
- CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira; MELO, Kátia Maria Silva de. O discurso sobre a instrução pública em Alagoas: história, memória e processos de ressignificação. In: CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira; SANTOS, Inalda Maria dos (Org.). **História e política da educação:** Teorias e práticas. Maceió: Edufal, 2015.
- CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira; SANTOS, Inalda Maria dos. (Org.). **História e política da educação:** Teorias e práticas. Maceió: Edufal, 2015.
- CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. Implícitos e silenciamentos

como pistas ideológicas. **Leitura**, Maceió: Edufal, n. 23,, 1999.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. O discurso da educação de qualidade produzindo efeitos de sentidos antagônicos. In: **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador**. Maceió: Edufal, 2007.

CIAVATTA, Maria; SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Celso Sukcow da Fonseca**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

COSTA, Edmilson. **A globalização e o capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. As raízes da escola de ofícios manufatureiros no Brasil - 1808/1820. **Forum**, Rio de Janeiro, 3(2) :5-27, abr./jun. 1979. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60505/58756>. Acesso em: 28 de maio de 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional nos primórdios da industrialização**. São Paulo: UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2005.

DEMIER, Felipe. **O longo bonapartismo brasileiro (1930-1964)**. Autonomização relativa do estado, populismo, historiografia e movimento operário. 2012. 506 f. Tese (doutorado). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

DUARTE, Newton. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da mercadoria**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

DUARTE, Newton. Educação e moral na sociedade capitalista em crise. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2008.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A sagrada família ou a crítica da Crítica crítica:**

contra Bruno Bauer e consortes. São Paulo: Boitempo, 2003.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2009.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **Lutas de classes na Alemanha**. São Paulo: Boitempo, 2010.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.

FERNADES, Florestan, **Marx Engels História**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Rio de Janeiro: M.E.C., 1964.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1973.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1968.

FLORÊNCIO, Ana Gama et al. **Análise do discurso**: fundamentos e prática. Maceio: Edufal, 2009.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio, **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo; Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped. v.14, n.40, p, 168-194, jan./abr. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Editora Cortez, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. **Cadernos de Pesquisa**,

Fundação Carlos Chagas, São Paulo: Cortez, (47): p-38-45, nov./1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped. v.16, n.46, p. 235-274, jan./abr. 2001

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no governo lula: um percurso histórico controvertido**. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005b. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em: 24 jan. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez e EPSJV/Fiocruz, 2005a.

GRAMSCI, A. **Quaderni Del Cárcere**. 2. ed. Turim: Giulio Einaudi, 1977.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere. V. 1**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere. V. 5**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a formação da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

IANNI, Octavio. **Dialética & Capitalismo**. Petrópolis: Vozes, 1988.

IANNI, Octávio. **Raças e classes no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1972.

KUENZER, Acácia. **A Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1985.

LENIN, V. I. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia: o processo de formação do mercado interno para a grande indústria**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

LENIN, V. I. **Imperialismo: estágio superior do capitalismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LENIN, V. I. **O Estado e a Revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

- LENIN, V. I. **Obras escogidas**. Tomo I. Moscou: Edicion Progreso, 1973.
- LENIN, V. I. **Que fazer?** Problemas candentes do nosso tempo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- LENIN, V. I. **Últimos escritos e Diários das secretárias**. São Paulo: Editora José Luis e Rosa Sundermann, 2012.
- LIMA, Heitor Ferreira. **História político-econômica e industrial do Brasil**. São Paulo: companhia editora nacional, 1976.
- LOWY, Michael. **A teoria do desenvolvimento desigual e combinado**. Paris: L'Harmattan, Actuel Marx, 18, 1995.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo:Vozes, 1996.
- LUKÁCS, G. **História e consciência de classe: estudo sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- LUKÁCS, G. **Lenin: um estudo sobre a unidade de seu pensamento**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MACHADO, F. D.; LIMA, Matheus Carlos Oliveira. **História Econômica de Alagoas: a indústria cloroquímica alagoana e a modernização da dependência**. Maceió: Edufal, 2016.
- MACHADO, Lucília R. de S. **Educação e divisão social do trabalho**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.
- MAGALHÃES, Belmira ; MARIANI, Bethania. Processos de subjetivação e identificação: ideologia e inconsciente. **Linguagem em (dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 2, p. 391-408, maio/ago. 2010 .
- MAGALHÃES, Belmira. **Os desejos de sinhá Vitória**. Curitiba: HD livros, 2001.
- MANFREDI, Sílvia M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARINI, Ruy Mauro, **Subdesarrollo y revolución**. México: Siglo XXI Editores, 1974.
- MARX, Karl;ENGELS, Friedrich, **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo;

Moraes, 1992.

MARX, Karl. **A origem do Capital**. São Paulo; Centauro, 2000.

MARX, Karl. **A guerra Civil na França**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **As lutas de classes na França de 1848 a 1850**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **Glosas críticas marginais ao “Rei da Prússia e à Reforma Social”. De um prussiano**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**: resposta à filosofia da miséria, do Sr. Proudhon. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O capital**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O capital**: Crítica da economia política. Tomo 1. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl. **O capital**: Crítica da economia política. Tomo 2. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl. **Os resultados eventuais da dominação britânica na Índia**. [s. l: s. n.]

MAZZEO, A. C. **Burguesia e Capitalismo no Brasil**. São Paulo: Ed. Ática, 1988.

MAZZEO, A. C. **Estado e Burguesia no Brasil**: origens da autocracia burguesa. São Paulo:Boitempo, 2015.

MELLO, José Manoel Cardoso. **O Capitalismo Tardio**. São Paulo: Editora brasiliense, 1982.

MELO, Kátia Maria Silva de. **Discurso, consenso e conflito**: resignificação da profissão docente no Brasil. Maceió: Edufal, 2011.

- MÉSZÁROS, Istvan. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MÉSZÁROS, Istvan. **A teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MÉSZÁROS, Istvan. **Estrutura social e formas de consciência: a determinação social do método**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- MÉSZÁROS, Istvan. **Filosofia, ideologia e ciência social: ensaios de negação e afirmação**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MÉSZÁROS, Istvan. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MÉSZÁROS, Istvan. **O poder da Ideologia**. São Paulo: Ensaio, 1996.
- MÉSZÁROS, Istvan. **O século XXI: Socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2003.
- MÉSZÁROS, Istvan. **Para além do capital: rumo a uma teoria de transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MÉSZÁROS, Istvan. **Produção destrutiva e Estado capitalista**. São Paulo: Ensaio, 1996.
- MINTO, Lalo Watanabe. **A educação da miséria: particularidade capitalista e educação superior no Brasil**. São Paulo: Outras expressões, 2014.
- MIOTELLO, Vlademir. Ideologia. In: BRAIT B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.
- NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. São Paulo. Cortez, 1996.
- NOVACK, George. **Introducción a la lógica Marxista**. Buenos Aires: Ediciones Pluma, 1976.
- NOVACK, George. **O desenvolvimento desigual e combinando na história**. São Paulo: Sundermann, 2008.
- OLIVEIRA, Francisco de. A economia brasileira: crítica a razão dualista. **Estudos**

**Cebrap**, São Paulo: Cebrap, n. 2, 1972.

OLIVEIRA, Francisco de. **Elegia para uma Re(li)gião**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5 ed. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni P. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: ACHARD, P. et al. (Org.). **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni P. **Terra à Vista: discurso do confronto: velho e novo mundo**. Campinas: Cortês, 1990.

ORLANDI, Eni P. (Org.). **Gestos de leitura**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Unicamp, 2001.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni P. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido, Ideologia**. Campinas-SP, Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni P. **Língua e conhecimento linguístico: para uma História das Idéias no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PÊCHEUX, Michel. Ideologia: aprisionamento ou campo paradoxal? In: PÊCHEUX, Michel. **Análise de discurso**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2011.

PÊCHEUX, Michel [1984] **Foi “propaganda” mesmo que você disse?**. In: *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2014, p. 73-92.

PÊCHEUX, Michel [1984] **Metáfora e interdiscurso**. In: *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2011, p. 151-161.

PÊCHEUX, Michel. [1969] **Análise Automática do Discurso**. In GADET, F.; HAK, T.(org.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: UNICAMP, 1990.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (Org.). **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PISTRAK, Moisey M. **A escola Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. São Paulo, Expressão Popular, 2011.

RODRIGUES, José. Celso Suckow da Fonseca e sua “História do ensino industrial no Brasil”. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas: Autores Associados, n. 4, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/rbhe/RBHE4.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2009.

RODRIGUES, José. **O moderno príncipe: o pensamento pedagógico empresarial da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

ROSDOLSKY, Roman. **Gênese e estrutura de O capital de Karl Marx**. Rio de Janeiro: EDUERJ: Contraponto, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1987.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas; Autores associados, 2005.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio. **Discurso, velhice e classes sociais: a dinâmica contraditória do dizer agitando as filiações de sentidos na processualidade histórica**. Maceió: Edufal, 2007.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: Investigações sobre sua natureza e suas causas**. V.1. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Ed. Unijui, 2005.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TROTSKY, Leon. **Tesis sobre la industria**. Discurso... XII Congreso del Partido Comunista (B) Ruso) [s. l., s.n.].

TROTSKY, Leon. **A revolução desfigurada**. São Paulo: Global editora, 1981.

TROTSKY, Leon. **A revolução traída**. São Paulo: Global Editora, 1980.

TROTSKY, Leon. **A Revolução Traída: O que é e para aonde vai a URSS**. São Paulo: Editora Sundermann, 2005.

TROTSKY, Leon. **A teoria da revolução permanente, balanço e perspectivas e A revolução permanente**. São Paulo: Sudermman, 2011.

TROTSKY, Leon. **As lições de outubro**. São Paulo: Global Editora, 1979.

TROTSKY, Leon. **Discurso al VII Pleno del Comité Ejecutivo de la Internacional Comunista in La lucha contra el socialismo en um solo país**. Buenos Aires: CEIP Leon Trotsky. Argentina.

TROTSKY, Leon. **El capitalismo y sus crisis**. Buenos Aires: CEIP Leon Trotsky, 2008.

TROTSKY, Leon. **El desarrollo desigual y combinado y el papel del imperialismo yanqui**: Actas de una discusión in *Escritos de Leon Trotsky: 1929-1940*. Buenos Aires: CEIP Leon Trotsky. Argentina.

TROTSKY, Leon. **Em defesa do marxismo**. São Paulo: Sudermman, 2011.

TROTSKY, Leon. **Escritos Latinoamericanos**, 2, ed. Buenos Aires: Centro de Estudios, Investigaciones y Publicaciones 'Leon Trotsky', 2000.

TROTSKY, Leon. **História da revolução russa**. São Paulo: Sudermman, 2007.

TROTSKY, Leon. **O imperialismo e a crise da economia mundial**. São Paulo: Sudermman, 2008.

TROTSKY, Leon. **Questões do Modo de vida e A moral deles e a nossa**. São Paulo: Sudermman, 2009.

TROTSKY, Leon. **Revolução e contrarrevolução na Alemanha**. São Paulo: Sudermman, 2011.

TROTSKY, Leon. **Stalin**: o grande organizador de derrotas e A III Internacional depois de Lenin. São Paulo: Sudermman, 2010.

TROTSKY, Leon. **Escritos de León Trotsky (1929-1940)**. Buenos Aires: Centro de Estudios, Investigaciones y Publicaciones 'León Trotsky', 2000.

TROTSKY, Leon. **Naturaleza y dinámica del capitalismo y la economía de transición**. Buenos Aires: C.E. Investigaciones y Publicaciones 'Leon Trotsky', 1999.

VAISMAN, Ester. A ideologia e sua determinação ontológica. **Ensaio**, São Paulo, n. 17/18, 1989.

ZANDWAIS, A. Contribuições de teorias de vertente marxista para os estudos da linguagem. **Conexão Letras: Revista do programa de Pós-Graduação em Letras da UFRG**, Porto Alegre: UFRG, v. 9, n. 12, p. 51-74, 2014.

ZANDWAIS, Ana. **Ler o acontecimento**. Memória nacional e construção identitária no Estado Novo: formas de significar o sujeito migrante através de dispositivos jurídico-políticos. Teorias e práticas de leitura. São Paulo: Ed. terracota, 2012.

**ANEXO**

**ANEXO 1 - DECRETO Nº 7.566, DE 23 DE SETEMBRO DE 1909**

Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, em execução da lei n. 1.606, de 20 de dezembro de 1906:

Considerando:

Que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite ás classes proletarias os meios de vencer as difficuldades sempre crescentes da lucta pela existencia;

Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;

Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação:

Decreta:

Art. 1º Em cada uma das capitães dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primario e gratuito.

Parapho único. Estas escolas serão installadas em edificios pertencentes á União, existentes e disponiveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locais forem cedidos permanentemente para o mesmo fim.

Art. 2º Nas Escolas de aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operarios e contra-mestres, ministrando-se o ensino pratico e os conhecimentos technicos necessarios aos menores que pretenderem aprender um officio, havendo para isso, até o numero de cinco, as officinas de trabalho manual ou mecanica que forem mais convenientes e necessarias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possivel, as especialidades das industrias locais.

Parapho único. Estas officinas e outras, a juizo do Governo, ir-se-hão installando á medida que a capacidade do predio escolar, o numero de alumnos e demais circunstancias o permittirem.

Art. 3º O curso de officinas durará o tempo que for marcado no respectivo

programma, approvedo pelo ministro sendo o regimen da escola o de externato, funcionando das 10 horas da manhã ás 4 horas da tarde.

Art. 4º Cada escola terá um director, um escriptuario, tantos mestres de officiaes quantos sejam necessarios e um porteiro continuo.

§ 1º O director será nomeado por decreto e vencerá 4:800\$ annuaes.

§ 2º O escriptuario e o porteiro-continuo serão nomeados por portaria do ministro, vencendo o primeiro 3:000\$ e o ultimo 1:800\$ annuaes.

§ 3º Os mestres de officiaes serão contractados por tempo não excedente a quatro annos, vencendo 200\$ mensaes, além da quota a que se refere o art. 11 do presente decreto.

Art. 5º As Escolas de Aprendizizes Artifices receberão tantos educandos quantos comporte o respectivo predio.

Art. 6º Serão admittidos os individuos que o requererem dentro do prazo marcado para a matricula e que possuirem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: idade de 10 annos no minimo e de 13 annos no maximo; não soffrer o candidato molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o apprendizado de officio.

§ 1º A prova desses requisitos se fará por meio de certidão ou attestado passado por autoridade competente.

§ 2º A prova de ser candidato destituido de recursos será feita por attestação de pessoas idoneas, a juizo do director, que poderá dispensal-a quando conhecer pessoalmente as condições do requireu á matricula.

Art. 7º A cada requerente será apenas facultada a aprendizagem de um só officio, consultada a respectiva aptidão e inclinação.

Art. 8º Haverá em cada Escola de Aprendizizes Artifices dous cursos nocturnos: primario, obrigatorio para os alumnos que não souberem ler, escrever e contar, e outro de desenho, tambem obrigatorio para alumnos que carecerem dessa disciplina para o exercicio satisfactorio do officio o que aprenderem.

SD 1.9 - Art. 9º Os cursos nocturnos, primario e de desenho, ficarão a cargo do diretor da escola.

Art. 10. Constituirá renda da escola o producto dos artefactos que sahirem de suas officinas.

§ 1º Esta renda será arrecadada pelo director da escola, que com ella satisfará a compra de materiaes necessarios para os trabalhos das officinas.

§ 2º Semestralmente o director dará balaço na receita e despeza das officinas e recolherá o saldo á Caixa Economica ou Colectoria Federal, para o destino consignado no artigo seguinte.

Art. 11. A renda liquida de cada officina será repartida em 15 quotas iguaes, das quaes uma pertencerá ao director, quatro ao respectivo mestre e 10 serão distribuidas por todos os alumnos da officina, em premios, conforme o grão de adeantamento de cada um e respectiva aptidão.

Art. 12. Haverá annualmente uma exposição dos artefactos das officinas na escola, para o julgamento do grão de adeantamento dos alumnos e distribuição dos premios aos mesmos.

Art. 13. A commissão julgadora para a distribuição dos premios a que se referem os arts. 11 e 12 será pelo director da escola, o mestre da respectiva officina e o inspector agricola do districto.

Art. 14. No regimento interno das escolas, que será opportunamente expedido pelo ministro, serão estabelecidas as attribuições e deveres dos empregados, as disposições referentes á administração da escola e das officinas e outras necessarias para seu regular funcionamento.

Art. 15. Os programmas para os cursos serão formulados pelo respectivo director, de accôrdo com os mestres das officinas, e submettidos á approvação do ministro.

Art. 16. As Escolas de Aprendizes Artifices fundadas e custeadas pelos Estados, Municipalidades ou associações particulares, modeladas pelo typo das de que trata o presente decreto, poderão gozar de subvenção da União, marcada pelo ministro, tendo em vista a verba que for consignada para esse effeito no orçamento do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio.

Art.17. Aos inspectores agricolas compete, dentro dos respectivos districtos, a fiscalização das Escolas de Aprendizes Artifices custeadas ou subvencionadas pela União.

Art. 18. Revogam-se as disposições em contrario.

Rio de Janeiro, 23 de setembro de 1909, 88º da Independencia e 21º da Republica.

NILO PEÇANHA