

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO “CARLOS ALBERTO REYES  
MALDONADO”**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA  
MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

**RENATA GERETTI DE SOUZA JAGNOW**

**O FUNCIONAMENTO DO DISCURSO POLÍTICO-JURÍDICO DA/ SOBRE A  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: A DIVISÃO DE  
SUJEITOS E SENTIDOS**

**CÁCERES-MT  
2022**

**RENATA GERETTI DE SOUZA JAGNOW**

**O FUNCIONAMENTO DO DISCURSO POLÍTICO-JURÍDICO DA/ SOBRE A  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: A DIVISÃO DE  
SUJEITOS E SENTIDOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística, sob a orientação da professora Dra. Joelma Aparecida Bressanin.

**CÁCERES-MT**

**2022**

J24o JAGNOW, Renata Geretti de Souza.  
O Funcionamento do Discurso Político-Jurídico da/Sobre a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: A Divisão de Sujeitos e Sentidos / Renata Geretti de Souza Jagnow - Cáceres, 2022.

101 f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso  
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Linguística, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022.

Orientador: Joelma Aparecida Bressanin

1. Análise de Discurso. 2. Educação Profissional e Tecnológica. 3. Forma-Sujeito-Histórica. 4. Políticas Públicas de Ensino. I. Renata Geretti de Souza Jagnow. II. O Funcionamento do Discurso Político-Jurídico da/Sobre a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: A Divisão de Sujeitos e Sentidos: .

CDU 81'42

**RENATA GERETTI DE SOUZA JAGNOW**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Joelma Aparecida Bressanin  
Orientadora – PPGL/UNEMAT

---

Profa. Dra. Ana Maria Di Renzo  
Avaliadora Interna – PPGL/UNEMAT

---

Profa. Dra. Luciana Nogueira  
Avaliadora Externa – UFSCar

---

Profa. Dra. Ana Luiza Artiaga Rodrigues da Motta  
Suplente – PPGL/UNEMAT

**APROVADA EM: 11/03/2022**

Porque dEle, por Ele e para Ele são todas as coisas. A Ele seja a glória para sempre! Amém.  
Rom. 11:36.

Dedico este trabalho a Deus, quem me proporciona o fôlego de vida. Ao meu esposo, Thalys Jagnow, e à minha filha, Isabela Jagnow, razões pelas quais sigo (re)existindo.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, por permitir e me capacitar para chegar até aqui.

Agradeço ao meu esposo Thalys Jagnow pelo apoio, companheirismo e tudo o que fez e faz pela nossa família. À Isabela, tão pequenina, mas que me proporciona a força que eu jamais tive. É tudo por vocês e para vocês.

Aos demais familiares pelo suporte e apoio. Meus pais, meus sogros, agradeço imensamente pela ajuda e pela força que me deram. Espero poder retribuir tudo o que fazem por mim.

Aos servidores técnicos e estagiários da PROEC-Unemat (2021-2022) pelo acolhimento, incentivo e palavras de apoio. Guardarei com muito carinho e gratidão os momentos que vivemos juntos.

Agradeço imensamente à Profa. Dra. Joelma, minha querida orientadora, por todos os ensinamentos. Digo sempre que jamais seria a pesquisadora que sou se ela não fosse minha orientadora de TCC e da Dissertação. É minha inspiração enquanto profissional, professora, pesquisadora, mãe e esposa. Serei sempre grata.

Às Professoras Doutoras Ana Di Renzo e Luciana Nogueira que aceitaram o convite para formarem a banca de qualificação e defesa deste trabalho. Agradeço as valiosíssimas contribuições que, certamente, engradeceram esta dissertação, deixando-a ainda mais bela. Foi um imenso prazer tê-las como banca.

Agradeço à UNEMAT e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística pelo acolhimento e oportunidade, desde a graduação, de trilhar esses caminhos na pesquisa científica e poder, de alguma forma, contribuir através dos meus trabalhos.

Por fim, agradeço à CAPES pela concessão de uma Bolsa de Estudos para que eu pudesse me manter em dedicação exclusiva durante 24 meses de mestrado.

*A alienação desenvolve-se quando o indivíduo não consegue discernir e reconhecer o conteúdo e o efeito de sua ação interventiva nas formas sociais.*

*- Karl Marx.*

## RESUMO

Nosso trabalho se inscreve na área de concentração Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa Estudos de Processos Discursivos, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e objetiva compreender os efeitos de sentido dos discursos da/ sobre a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. A teoria que sustenta essa discussão é a Análise de Discurso de linha materialista, fundada por Michel Pêcheux, na França, no final da década de 60, introduzida e desenvolvida, no Brasil, por Eni Orlandi, a partir da década de 70. Neste trabalho, tomamos o percurso – Colônia, Império e República – pelo qual se deu a implementação da Educação Profissional e Tecnológica para compreender o funcionamento dos discursos que são retomados, atualizados nas/pelas políticas públicas de ensino mais atuais. Dessa forma, descrevemos e analisamos o funcionamento do discurso político, ou seja, o modo como as relações de poder e de sentidos estão sendo juridicamente sustentadas. Observamos, também, a forma-sujeito histórica (religiosa e capitalista) no funcionamento dos discursos sobre a Educação Profissional e Tecnológica, tendo em vista que o sujeito religioso, interpelado pela Igreja, tem Deus como centro; já o sujeito capitalista, o sujeito-de-direito, conforme Haroche (1992), tem a ideia de autonomia e liberdade, mas é assujeitado pelo Estado e pelas Leis de forma abstrata, fazendo parecer, na evidência de direitos e deveres, que o indivíduo é o único responsável por si. Desse modo, compreendendo que os discursos são constituídos dos dizeres ditos e esquecidos (interdiscurso) e, também, dos não-ditos, pudemos observar nas análises dos recortes selecionados que é pela educação que o Estado busca dominar os sujeitos, utiliza-se da Educação Profissional e Tecnológica para alcançar seus objetivos: dominar e adestrar as forças de trabalho (AMARAL, 2007a), direcionando os estudantes, principalmente pobres e negros, a esta modalidade de ensino.

**Palavras-chave:** Análise de Discurso. Educação Profissional e Tecnológica. Forma-sujeito-histórica. Políticas públicas de ensino.

## ABSTRACT

Our work is enrolled in the Linguistic Studies concentration area, at the Discursive Process Studies research study, of the Postgraduate Program in Linguistics at the University of the State of Mato Grosso (UNEMAT) and aims to understand the meaning effects of discourses on Education Professional and Technological in Brazil. The theory that supports this discussion is the Discourse Analysis of a materialist line, founded by Michel Pêcheux, in France, in the late 60s, introduced and developed in Brazil by Eni Orlandi in the 70s. In this work, we take the route – Colony, Empire and Republic – through which the implementation of Professional and Technological Education took place in order to understand the functioning of the discourses resumed, updated in/by the most current public education policies. In this way, we describe and analyze the functioning of political discourse, that is, the way in which relations of power and meaning are being legally supported. We also observe the historical subject-form (religious and capitalist) in the functioning of discourses on Professional and Technological Education, considering that the religious subject, interpellated by the Church, has God as the center; on the other hand, the capitalist subject, the subject-of-law, according to Haroche (1992), has the idea of autonomy and freedom, but is subject to the State and the Laws in an abstract way, making it appear, in evidence of rights and duties, that the individual is solely responsible for themselves. In this way, understanding that the discourses consist of the said and forgotten sayings (interdiscourse) and also the unspoken ones, we could observe in the analysis of the selected clipping that it is through education that the State seeks to dominate the subjects, it uses Education Professional and Technological to achieve its goals: dominate and train the workforce (AMARAL, 2007a), directing students, especially poor and black, to this type of education.

**Keywords:** Discourse Analysis. Professional and Technological Education. Subject-Historical Shape. Public education policies.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO I</b> .....	15
<b>1 DISCURSOS DA/ SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL</b> .....	15
1.1 Contexto sócio-histórico do trabalho no período Colonial – 1500-1822 .....	15
1.1.1 A Educação em Portugal e a formação de bons cristãos .....	16
1.1.2 O contexto sócio-histórico da Educação no período Colonial.....	17
1.1.3 O contexto sócio-histórico da passagem do Brasil Colônia para Império.....	21
1.2 O contexto sócio-histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Império – 1822 a 1889 .....	22
1.3 O contexto sócio-histórico do/ sobre o Brasil República – a partir de 1889.....	27
<b>CAPÍTULO II</b> .....	40
<b>2 O FUNCIONAMENTO DO DISCURSO POLÍTICO SUSTENTADO PELO JURÍDICO E PELA LÍNGUA DE ESTADO</b> .....	40
2.1 Forma-sujeito religioso x forma-sujeito capitalista .....	40
2.2 O poder jurídico como argumento de sustentação no período Imperial .....	43
<b>CAPÍTULO III</b> .....	61
<b>3 GESTOS DE ANÁLISE DO FUNCIONAMENTO DOS DISCURSOS DA/ SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL</b> .....	61
3.1 Discursos da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Colônia e seus efeitos de sentido .....	62
3.1 Discursos da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Império e seus efeitos de sentido .....	67
3.2 Discursos da/ sobre a Educação Profissional e Tecnológica na República e seus efeitos de sentido .....	70
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	86
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	92

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho, buscamos compreender os efeitos de sentido dos discursos da/ sobre a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. A teoria que sustenta essa discussão é a Análise de Discurso de linha materialista, fundada por Michel Pêcheux, na França, no final da década de 60, introduzida e desenvolvida, no Brasil, por Eni Orlandi, a partir da década de 70.

A Análise de Discurso é uma teoria que surgiu por meio da ruptura de três campos de estudo – a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise – e, por esta ruptura, estabeleceu seu próprio domínio de análise ressignificando conceitos como sentido, sujeito, discurso, ideologia e outros. O objeto de estudo da Análise de Discurso é o discurso. Desse modo, ele pode ser entendido como “efeito de sentido entre interlocutores.” (PÊCHEUX, 1969, p. 82).

A teoria nasceu pela percepção de que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (PÊCHEUX, [1988] 2015, p. 53). Assim, buscamos, neste trabalho, a compreensão dos efeitos de sentido dos discursos da/sobre a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, mobilizando, no decorrer de nossa escrita, conceitos como sujeito, forma-sujeito histórica, ideologia, formação discursiva, memória discursiva, formações imaginárias e outros.

Também subsidia teoricamente o nosso trabalho, os estudos realizados no campo da História das Ideias Linguísticas (HIL)<sup>1</sup> no Brasil. Pois, segundo Orlandi (2002, p. 124), a HIL possibilita ao linguista/analista de discurso tomar “o ponto de vista interno ao próprio conhecimento sobre a linguagem”. Assim, “tratar as ideias linguísticas, nessa perspectiva, é tratar a questão da língua, da produção de um conhecimento sobre ela, assim como da produção de instrumentos tecnológicos a ela ligados e sua relação com o povo que a fala.” (idem, *ibidem*). Nesse sentido, ainda para a autora (*ibidem*, p. 130): “falando da história da língua e de seu conhecimento, falamos da sociedade brasileira em sua história.”. A HIL, portanto, nos possibilita historicizar as questões relacionadas aos discursos sobre a/ da Educação Profissional e Tecnológica, tema de nossas discussões.

---

<sup>1</sup> Os estudos na HIL surgiram na década de 1980 a partir do desenvolvimento de estudos por um grupo de analistas do discurso coordenados por Eni Orlandi. Os trabalhos são norteados por inquietações e questionamentos sobre a constituição da língua nacional e de que modo a constituição e institucionalização de uma língua nacional brasileira afeta/ou nosso modo de sociedade, país e Estado. Assim, para Orlandi (2002, p. 9): “pela história de constituição da língua e do conhecimento a respeito dela, posso observar a história do país.”. Maiores informações sobre o Programa História das Ideias Linguísticas podem ser encontradas em <<https://www.unicamp.br/iel/hil/index.htm>>.

Minhas inquietações quanto aos discursos sobre a educação se iniciaram por volta de 2017 a partir das pesquisas e desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “As propagandas sobre a Reforma do Ensino Médio e seus efeitos de sentido” (2018), para obtenção de diploma de Licenciatura em Letras/Inglês pela Universidade do Estado de Mato Grosso, também sob a orientação da Profa. Dra. Joelma Aparecida Bressanin.

Nessa pesquisa, analisamos as propagandas do MEC sobre a Reforma do Ensino Médio, objetivando compreender o modo como o discurso das propagandas produz efeitos de direcionar os sujeitos-jovens estudantes à “escolha” dos cursos técnicos, principalmente, os alunos pobres das escolas públicas. Também foi possível entender que “o direito à educação se caracteriza como uma ferramenta utilizada pelo Estado no intuito de convencer as pessoas de que é preciso haver/fazer reformas para que o governo possa cumprir seu dever de garantir a educação a todos”. (JAGNOW, 2018, p. 50).

A partir da análise do enunciado “agora é você quem decide o seu futuro” foi possível compreender alguns sentidos que vão na seguinte direção: “agora é você quem decide o seu futuro, mas, se for pobre (se não tiver “escolha”), será você, da sala de aula para o mercado de trabalho.” (JAGNOW, 2018, p. 49, grifos nossos). Sobre a produção de sentidos, cabe lembrar, que segundo Pêcheux ([1975] 1988, p. 160), “o sentido de uma palavra não existe em si mesmo”, dessa maneira, então, afirmamos que “essa série de propagandas do governo sobre a reforma, tem o objetivo de que as pessoas acreditem na necessidade dessas mudanças” (JAGNOW, 2018, p. 20).

Ademais, consideramos que esses enunciados fazem parte de uma rede de sentidos “em que todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos” (ORLANDI, [1999] 2015, p. 36). Ainda segundo Orlandi (ibidem), “é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam.” Então, foi possível analisar as propagandas do MEC e compreender os processos pelos quais os discursos funcionam.

A partir de então, outras indagações surgiram, aguçando o meu interesse em dar continuidade aos estudos, propondo como objetivo de pesquisa, neste trabalho de Mestrado, analisar a produção de sentidos dos discursos da/ sobre a Educação Profissional e Tecnológica sob à luz da Análise de Discurso. Assim, considerando o que nos ensina Orlandi ([1999] 2015, p. 46), o “indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer” e a ideologia “é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” (ibidem), analisaremos os efeitos das formações ideológicas nos discursos da/ sobre a Educação Profissional e

Tecnológica que interpela os sujeitos. Portanto, analisaremos o funcionamento da ideologia no processo de constituição dos sentidos e dos sujeitos para compreender os seus efeitos.

Nosso trabalho está dividido em três capítulos: 1. Discursos da/ sobre a Educação Profissional e Tecnológica e seus efeitos de sentido; 2. O funcionamento do discurso político sustentado pelo jurídico e pela língua de Estado; e 3. Gestos de análise do funcionamento dos discursos da/ sobre a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

No primeiro capítulo, apresentamos um percurso sócio-histórico acerca da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, passando pela colonização, pelo Império e início da República até hoje. Consideramos importante dividir dessa maneira pois,

é no domínio de memória que está a possibilidade de, no processo de conhecimento de discursos, o analista identificar um domínio das formulações-origem (não necessariamente “o começo” do processo discursivo, como sugere o termo) responsável pela constituição do lugar onde ocorrem os enunciados” (AMARAL, 2016, p. 39).

Ou seja, olharmos o percurso pelo qual se deu a implementação da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil nos permitirá compreender os efeitos de sentido produzidos pelos discursos que são retomados, atualizados nas/pelas políticas públicas de ensino mais atuais.

Isso não significa que estaremos, necessariamente, “olhando para o começo”, pois, “quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós. [...] não somos o início delas.” (ORLANDI, [1999] 2015, p. 35). Isto é, os discursos da e sobre a Educação Profissional e Tecnológica já estão presentes e sendo repetidos e reformulados em cada dizer pela memória discursiva, e é nessa direção que propomos analisá-los desde o início da colonização do Brasil. Cabe ressaltar que por memória discursiva ou interdiscurso, então, segundo afirma Orlandi ([1999] 2015, p. 33), entendemos “todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos.” Assim, em todo dizer há uma memória discursiva que se repete e se mantém.

No segundo capítulo, descrevemos e analisamos o funcionamento do discurso político, ou seja, o modo como as relações de poder e de sentidos estão, juridicamente, sendo sustentadas.

No período colonial, observamos que a ideologia dominante era a religiosa. Igreja e Estado estavam no mesmo patamar de igualdade, importância e poder. Já no Império, podemos notar a ação do Estado ao publicar a primeira Constituição do país, bem como outras leis e decretos. Na República, também observamos que há esse funcionamento, e é no jurídico que o

Estado sustenta seus discursos, afirmando cumprir seu dever e garantir o que é direito de todos. Por meio dessa sustentação, temos, de 1889 até aqui, várias Constituições, leis e decretos, reformas e várias mudanças rotuladas como “novas”, como o Programa “Novos Caminhos”, do MEC (objeto de análise de nosso terceiro capítulo). E, sobre esse funcionamento jurídico, retomamos o que ponderou Lagazzi (1988, p. 53), “a norma jurídica encontra-se [...] em um domínio que escapa à ordem do ‘ser’ e se situa na ordem do ‘dever ser’, comparada ou assimilada à noção de obrigação ou de imperativo”. Assim, buscamos observar o funcionamento do discurso jurídico que sustenta o político, cujas normas vão na direção de evidenciar o que pode e deve ou não ser feito, e, nesse sentido, o que sustenta as reformas propostas e aprovadas pelo Estado ao longo do tempo.

Por fim, no terceiro capítulo, apresentamos quatro recortes que compõem o corpus de análise deste trabalho. Convém ressaltar, que compreendemos a noção de recorte conforme Orlandi (1984, p. 14). Para a autora, “*recorte* é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva.”

Nesse sentido, em nosso trabalho, apresentamos cinco recortes de políticas públicas buscando compreender a questão da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Dessa maneira, objetivando compreender linguagem e situação, consideramos como critério, selecionar um recorte para compreender a Educação Profissional e Tecnológica, no período Colonial, um para o período Imperial, e três para o período República.

Portanto, pela constituição dos recortes, analisamos o funcionamento da ideologia e da memória discursiva, por meio do dito e também dos não-ditos. A esse respeito, Orlandi (2007, p. 82) afirma que “há sempre no dizer um não-dizer necessário. Quando se diz “x”, o não-dito “y” permanece como uma relação de sentido que informa o dizer de “x””. Então, os discursos são constituídos dos dizeres ditos e esquecidos (interdiscurso) e, também, dos não-ditos, e é, dessa forma, que propomos o desenvolvimento desse trabalho, cujo objetivo, como já mencionamos, é o de compreender os efeitos de sentido dos discursos da/ sobre a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, da colonização até hoje.

## CAPÍTULO I

### 1 DISCURSOS DA/ SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

Buscamos, neste capítulo, observar o percurso sócio-histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil para compreender os efeitos de sentido dos discursos religiosos (Brasil Colônia) e político (Império e República). Ou seja, buscamos observar como se deu a implantação da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e como os sujeitos e os sentidos foram se constituindo na história interpelados pela ideologia e assujeitados pelo Estado e pela Igreja. Para tanto, o capítulo será dividido nos três períodos históricos que constituem o Brasil: Período Colonial, Período Imperial e Período República. Iniciamos, a seguir, a partir do período Colonial (1500-1822).

#### 1.1 Contexto sócio-histórico do trabalho no período Colonial – 1500-1822

O período colonial inicia-se com a chegada dos portugueses ao Brasil, em 1500, através das chamadas Grandes Navegações, que objetivavam a exploração e a navegação do Oceano Atlântico, para acúmulo de capital, tendo Portugal como pioneiro nesse movimento vivido na Europa, nos séculos XV e XVI. Foi assim que a expedição de Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil, nos tornando, a partir de então, Colônia de Portugal.

O período Colonial é fortemente marcado pela escravidão. Ou seja, o sujeito-trabalhador brasileiro tem sua formação iniciada ainda nos tempos de colonização, “tendo como os primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos [...]” (BRASIL, p. 1)<sup>2</sup>. Portanto, acreditamos conforme Amaral (2016, p. 38) que

As ideias sobre o trabalho hoje fazem parte de um universo discursivo onde são formuladas imagens valorativas que ofuscam os trabalhadores e os impedem de conhecer sua posição de sujeito, sua real identidade nas relações de trabalho, produzindo efeitos de desmemoriação. (AMARAL, 2016, p. 38)

O Brasil foi colonizado para a exploração. Do ouro, do pau-brasil, do cultivo de açúcar e café, dos corpos, principalmente, os negros. Isso reflete em como fomos/ somos constituídos em sujeitos-trabalhadores. Nesse período, o que importava ao colonizador europeu era a capacitação para o trabalho, à época, mão-de-obra escrava.

---

<sup>2</sup> Disponível em [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf) Acesso em: 11 ago. 2021.

Nesse sentido, Mariani (2003, p. 9) afirma que: “colonizar supõe um contato assimétrico entre diferenças, contato esse que se dá pelo uso da força, não se realizando, portanto, sem tensões e confrontos”. Ou seja, foi pela repressão e pela força que os portugueses se apossaram do território brasileiro. Assim, a falta, à época, “de um poder religioso, de um poder real central e de administração” (MARIANI, 2003, p. 10), isto é, a ausência de “três instituições nucleares do aparelho de Estado – religião, realeza e direito” (idem), significam, para o português colonizador, a falta de civilização. Para eles, era necessário esse trio para ser, assim, considerado uma civilização.

A colonização, então, nos anos iniciais, entre 1500 e 1535, tinha como principal atividade econômica a extração do pau-brasil, obtida principalmente mediante troca com os índios. (FAUSTO, 2006, p. 42). Os primeiros engenhos de açúcar foram instalados e a importação de escravos africanos começou em seguida, “o que significa que a chegada do escravo corresponde à demanda da produção agrícola exportadora” (BARBOSA FILHO, 2019, p. 91). Ou seja, com a instalação dos engenhos era preciso de trabalhadores, nesse caso, os escravos negros. Veremos, no decorrer desse estudo, que a necessidade de mão-de-obra com o aumento e avanço da industrialização continua, com nossos modos de dizer e inscritos sob outras formações discursivas.

Convém esclarecer que formação discursiva, segundo Pêcheux ([1975] 1995, p. 160) é “aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determina o que pode e deve ser dito”.

Posteriormente, “com o advento do ouro em Minas Gerais, foram criadas as Casas de Fundação e de Moeda e com elas a necessidade de um ensino mais especializado, o qual destinava-se ao filho de homens brancos empregados da própria Casa.” (BRASIL, p. 1). Começa, então, a divisão dos ensinamentos de ofícios, cujos trabalhos manuais ficam inteiramente dedicados aos escravos e pessoas consideradas de desprestígio social.

Agora, contextualizados sobre o trabalho no período Colonial, dedicamos o subitem a seguir a observar os discursos da/ sobre educação. Com o mesmo objetivo, na tentativa de não dissociar a relação educação e trabalho, mas tomando como problemática, buscamos compreender os efeitos de sentido sobre os discursos acerca da educação no período Brasil Colonial.

### **1.1.1 A Educação em Portugal e a formação de bons cristãos**

Iniciamos esse ponto de nossa reflexão com o que diz José Maria de Paiva (2014, p. 81): “A escola foi criada para ensinar. Ensinar era próprio da Igreja: vivo, autêntico, e perene magistério instituído por Jesus Cristo, se fazendo prática cotidiana do clero.” A educação, em Portugal, estava inteiramente ligada à Igreja. “Criada para ensinar”. Afinal, ensinar o que? E a quem? Ainda segundo Paiva (ibidem) o “colégio foi certamente [...] expressão fundamental da pregação e conservação da fé.” (PAIVA, 2014, p. 81).

A partir dessas considerações iniciais, é possível observar que os sujeitos, à época, foram interpelados em sujeito através de uma Ideologia Religiosa. Louis Althusser, em seu livro *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* (1996), define Aparelhos Repressivos de Estado (AR) e Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Os AR funcionam pela violência enquanto os AIE, pela ideologia (idem, p. 46). Para mostrar como os discursos ideológicos são materializados nas instituições, o autor (idem) as define, mas, nesse momento de nosso estudo, citaremos apenas duas: 1 O AIE religioso (o sistema das diferentes Igrejas), e o AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares). (ALTHUSSER, 1996, p. 43-44).

Como, em Portugal, “tanto o rei como o clero achavam ser da competência clerical o estabelecimento das escolas” (PAIVA, 2014, p. 82) e que “estabelecer escolas era derivação direta da competência de ensinar a fé [...] (idem, ibidem), as escolas foram, nesse momento, utilizadas como meio de materialização e circulação dos discursos através do AIE religioso. O sistema escolar também se configura um AIE, como vimos, mas como era um meio de se ensinar a fé, é possível dizer que o discurso religioso era o discurso dominante, à época.

Após a compreensão de como era a educação para os portugueses, retomamos, a seguir, nossa pesquisa acerca dos discursos sobre educação no Brasil colonial.

### **1.1.2 O contexto sócio-histórico da Educação no período Colonial**

Como já visto, o Período Colonial compreende os anos de 1500 a 1822, e, assim como não há muita materialidade acerca do trabalho, também existe uma dificuldade em termos de materialidade (leis, decretos, documentos oficiais) para falar sobre a educação dessa época. Para tanto, com aquilo que nos foi possível resgatar, observaremos pelo viés materialista, como são compreendidos os discursos que ecoaram/ecoam em se tratando de educação.

O Brasil, quando “descoberto”, já era habitado por povos diferentes dos europeus. “Quando os europeus chegaram à terra que viria a ser o Brasil, encontraram uma população ameríndia bastante homogênea em termos culturais e linguísticos” (FAUSTO, 2006, p. 29). Ainda antes da importação dos escravos pela necessidade de se capacitar mão-de-obra, ocorre

o encontro entre índios e europeus, o que culminou na tentativa de dominá-los. Ainda, de acordo com Fausto (2006), é possível

Distinguir duas tentativas básicas de sujeição dos índios pelos portugueses. Uma delas, realizada pelos colonos segundo um frio cálculo econômico, consistiu na escravização pura e simples. A outra foi tentada pelas ordens religiosas, principalmente pelos jesuítas, por motivos que tinham muito a ver com suas concepções missionárias. Ela consistiu no esforço em transformar os índios, através do **ensino**, em “bons cristãos” [...] Ser bom cristão significava também adquirir os hábitos de **trabalho** dos europeus, com o que se criaria um grupo de cultivadores indígenas flexível às necessidades da Colônia. (FAUSTO, 2006, p. 50, grifos nossos).

Seja pelas mãos do colonizador, seja pelas mãos dos jesuítas, no Brasil Colônia esta era a relação trabalho-ensino/educação: capacitar e habilitar bons sujeitos-trabalhadores – os índios – para o enriquecimento europeu.

Silva (1998), em seus estudos sobre a alfabetização no Brasil-colônia, mostra que a instrução é um meio e não um fim. Assim, segundo afirma a autora (p. 86-87), “a escola foi, certamente, o principal meio utilizado pelos jesuítas, [...] com o apoio do poder real, para não só difundir o evangelho, como também, para realizar a obra de civilização”. Ainda segundo Silva (ibidem), foi um meio de “adequação a um modelo de vida e de sociedade europeu, branco e cristão-católico”.

Então, podemos afirmar que a educação era um meio de se ensinar a fé e a religião. Na Colônia, o objetivo era o de evangelizar e civilizar, buscando adequar os indivíduos ao modelo europeu de viver. A esse respeito, Orlandi (2008, p. 54) afirma que: “na divisão das perspectivas europeias, civilização se liga à ideia de processo e cultura, à de produto.”. Posteriormente, continua:

O europeu nos constrói como seu “outro” mas, ao mesmo tempo, nos apaga. Somos o “outro”, mas o outro “excluído”, sem semelhança interna. Por sua vez, eles nunca se colocam na posição de serem nosso “outro”. Eles são sempre o “centro”, dado o discurso das des-cobertas, que é um discurso sem reversibilidade. Nós é que os temos como nossos “outros” absolutos. (idem, p. 54-55, grifos da autora).

Dessa maneira, podemos afirmar que os europeus buscavam adequar os indivíduos em seu modo de viver, mas com seus lugares bem definidos na pirâmide social.

Retomamos, aqui, Althusser e seus Aparelhos Repressivos e Ideológicos de Estado (1996) para dizer que, no Brasil Colônia, ambos são notados. Ao tentar dominar os índios através da “escravização pura e simples” (FAUSTO, 2006, p. 50), o que está em jogo é o aparelhamento repressivo de Estado que “funciona de uma maneira massivamente prevalente

pela *repressão* (inclusive física” (ALTHUSSER, 1996, p. 46), não deixando, no entanto, de funcionar pela ideologia, secundariamente (idem, ibidem). Já quando há a tentativa de catequização dos índios pelos jesuítas, notamos o aparelho ideológico de Estado religioso, tal como em Portugal (observado no tópico anterior). Nesse sentido, Nogueira (2015, p. 37) afirma que:

Quanto a isso, Althusser (1996) faz uma importante ressalva, a de que, embora não se deva confundir aparelho ideológico com aparelho repressor, podemos dizer que um aparelho ideológico funciona predominantemente pela ideologia e secundariamente pela repressão (mesmo que de maneira muito atenuada e escondida e até simbólica). **Duplo funcionamento.** Assim, “as escolas e igrejas dispõem de métodos adequados de punição, expulsão, seleção, etc., para “disciplinar” não apenas seus pastores, mas também seus rebanhos. O mesmo se aplica à família (...)” (ibidem, p. 116).

Uma vez que a escola portuguesa buscava propagar fé e religião, Paiva (2014, p. 85) afirma que

O colégio [...] cuidaria daquilo que espelhasse a fé: a formação dos bons costumes se fazendo tônica, dado a fé que era o pressuposto aceito e inquestionável. Educar significava primeiramente formar os alunos na fé, nos bons costumes, na virtude, na piedade, isto é, na religião. A cultura portuguesa era religiosa: a educação do colégio era religiosa. Deus, a referência; os bons costumes, o sinal da fidelidade. **Assim foi a educação na Colônia.** (Grifos nossos).

Retomando o que dissemos acima sobre Silva (1998) afirmar que a instrução é um meio e não um fim, no caso da educação no Brasil Colônia, “a instrução era um meio de se conquistar e administrar o território.” (PFEIFFER, 2018, p. 32). Nesse caso, o objetivo era transformar os índios em bons cristãos, pois, para os portugueses, apenas o catolicismo era considerado religião.

Nessa direção,

podemos afirmar que “educar não é capacitar, nem treinar, nem informar, mas dar condições para que, em seu modo de individuação, pelo Estado, o sujeito tenha a ‘formação’ (conhecimento/saber) necessária para poder constituir-se em uma posição sujeito que possa discernir, e reconhecer, os efeitos de sua prática na formação social de que faz parte”. (ORLANDI, 2014, p. 167).

Dessa maneira, o discurso religioso dos jesuítas buscava transformar os índios em cristãos, tal como eram os portugueses. Segundo Di Renzo (2014, p. 331):

Observa-se que existiu um verdadeiro cultivo da ordem em detrimento de qualquer tipo de instrução. Ao historicizar a literatura da época, referir-se “ao que se ensinar” é referir-se ao ensino da ordem, da disciplina, da pontualidade e da compostura.

Ou seja, por meio da educação religiosa, os indivíduos aprendiam a obedecer e a concordar com as imposições da Igreja. Além disso, observamos Fausto (2006, p. 50) dizer que “Ser bom cristão significava também adquirir os hábitos de trabalho dos europeus”, isto é, tanto a escravização quanto a catequização, objetivaram o “adestramento” do sujeito-índio para o domínio da sua mão-de-obra e enriquecimento do país colonizador.

Na sequência, em se tratando já do período em que se começa a importação de escravos, “Os colonizadores tinham conhecimento das habilidades dos negros, sobretudo por sua rentável utilização na atividade açucareira [...]” (FAUSTO, 2006, p. 50). Percebemos, assim, a necessidade de se obter mais mão-de-obra qualificada para o crescente mercado (açúcar, café, agropecuária) e a obtenção dessa mão-de-obra se deu por meio da imposição da força, por meio da escravidão.

Pensamos, portanto, conforme Orlandi ([1999] 2007, p. 31) ao analisar o enunciado “Vote sem medo”, quando diz que “todos esses sentidos já ditos por alguém, em algum lugar, em outros momentos, mesmo muito distantes, têm um efeito sobre o que aquela faixa diz”. Ou seja, desde a colonização do Brasil, tudo o que foi/é dito acerca da educação profissional e a quem se destina, produz efeitos de sentido ideologicamente constituídos e retorna sob a forma de pré-construído. Veremos, ainda, como os discursos vão se modificando, mas, o já-dito sempre produzindo gestos de interpretação pelo interdiscurso.

Finalizando esse momento de nossa discussão, é possível observar o percurso pelo qual a Educação Profissional e Tecnológica passou. Silva (1998, p. 132) afirma que a “aprendizagem da leitura e da escrita fazia-se, ainda, em um cotidiano que referendava e reforçava essa finalidade da escola: de catequese e conversão e, não, de ensino de letras e ciências”. Nesse sentido, educar era função da Igreja que objetivava a formação de bons cristãos que se assujeitavam à Igreja sem questionar seus dogmas, adestrando-os.

Já no que se refere ao trabalho, há a imposição de força dos senhores de engenho e pecuaristas, pertencentes à Nobreza, para obtenção de escravos que deveriam aprender a trabalhar e produzir para o enriquecimento da classe dominante/ burguesia.

Por fim, ainda vemos, nesse período, o funcionamento do sistema feudal. A figura do Rei acima de todos, seguido pelo Clero e pela Nobreza é o modo como se constituía a sociedade naquele período. Assim, o modo de constituição dos sujeitos era outro. Isto é, a forma-sujeito é a religiosa, cujos sujeitos não são “donos de si”, mas, em uma classificação hierárquica, estão sempre abaixo e pertencendo ao governo e à Igreja. Há, desse modo, uma “subordinação explícita do homem ao discurso religioso” (ORLANDI, [1999] 2007, p. 51; HAROCHE, 1992).

Na sequência, apresentamos o percurso sócio-histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, no período Imperial. Período em que se nota a ascensão do capitalismo e outros modos de assujeitamento. Para tanto, consideramos importante, inicialmente, apresentar como se deu essa mudança de regime de governo, de Colônia para Império.

### **1.1.3 O contexto sócio-histórico da passagem do Brasil Colônia para Império**

Há uma série de fatores que contribuíram para a crise e posterior queda do antigo regime colonial. Dentre elas, podemos citar a independência de várias colônias pelo mundo e o início do pensamento liberal por meio de um movimento de novas ideias por pensadores como Montesquieu, Voltaire, Diderot, Rousseau. (FAUSTO, 2006, p. 106).

No início do século XIX, Napoleão estava em guerra contra a Inglaterra e bloqueou o comércio entre a Europa ocidental e o país. Como Portugal atrapalhou esse bloqueio, em 1807 “tropas francesas cruzaram a fronteira de Portugal com a Espanha e avançaram em direção a Lisboa.” (FAUSTO, 2006, p. 121). A Corte Portuguesa se instala no Brasil em 1808 fugindo dessa invasão. Assim, “todo um aparelho burocrático vinha para a Colônia: ministros, conselheiros, juízes da Corte Suprema, funcionários do Tesouro, patentes do exército e da marinha, membros do alto clero.” (FAUSTO, 2006, p. 121).

Em seguida, mesmo Napoleão tendo perdido a guerra e a permanência da Corte no Brasil não fizesse mais sentido, Dom João VI decidiu permanecer.

Ainda em 1785, antes da instalação da Coroa no Brasil, a existência das fábricas é proibida de acordo com o Alvará de 05 de janeiro daquele ano. Agora, portanto, com a vinda da Família Real e da Corte para o Brasil, o Alvará de 1º de abril de 1808 tornou-se a permitir a instalação das fábricas. (FONSECA, 1961, p. 91).

Assim, em 1809, cria-se o Colégio das Fábricas. De acordo com Fonseca

o Colégio das Fábricas representa, em ordem cronológica, o primeiro estabelecimento que o poder público instalava em nosso país, com a finalidade de atender à educação dos artistas e aprendizes, os quais vinham de Portugal atraídos pelas oportunidades que a permissão de indústrias criara no Brasil. (FONSECA, 1961, p. 94).

Há, portanto, certa alteração no ensino, no entanto, estava acessível apenas àqueles que viessem de Portugal. Ou seja, apenas artistas e aprendizes que viessem de Portugal é que poderiam se matricular, retomando, nessa direção, a divisão social, sendo os portugueses considerados como a elite, e o restante apenas como sua mão-de-obra. É possível observar que a abertura de um Colégio das Fábricas acontece após a vinda da Família Real ao Brasil. Ou

seja, com a instalação da Realeza no país, mais importância deveria ser dada a este território. Então, no intuito de atrair bons artistas e aprendizes para o Brasil, cria-se o colégio.

Assim, a partir de 7 de setembro de 1822, o Brasil se torna, então, independente. Analisaremos, a seguir, os discursos sobre a educação técnica e profissionalizante no período Imperial.

## **1.2 O contexto sócio-histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Império – 1822 a 1889**

A primeira Constituição do Brasil foi publicada em 1824. Podemos notar que inicia nessa conjuntura sócio-histórica e política, uma fase de transição entre o sujeito religioso e o sujeito-de-direito, conforme Orlandi (1987, p. 56), a “fase intermediária”, ou seja, fase “na qual o sujeito faz uma aprendizagem (pelos mecanismos lógicos), de uma primeira forma de determinação, que vai anteceder a forma plenamente visível da autonomia, a “determinação individual”. (NOGUEIRA, 2015, p. 77, grifos da autora).

De acordo com Haroche (1992, p. 182):

O aparelho religioso não é mais capaz de, por si mesmo, enquadrar o sujeito: o Estado, diante da situação nova que se oferece a ele, deve tentar, no contexto dos nacionalistas burgueses, estabelecer novas formas de controle do sujeito.

Nesse sentido, a partir da fase de transição, começa-se a emergir um sujeito-de-direito livre e dono de si.

A partir disso, assembleias e projetos de leis são observados a partir desse momento de independência, buscando organizar direitos e deveres dos indivíduos. Desse modo, na Assembleia Constituinte de 1823, houve a discussão de várias pautas, dentre elas, a de direcionar a educação industrial aos negros. Vejamos:

Art. 254 - Terá igualmente cuidado de criar estabelecimentos para a catequese e civilização dos índios, emancipação lenta dos negros e sua educação religiosa e industrial. (BRASIL, Projeto de Constituição de 1823).

Nessa direção, Fonseca descreve que

No tocante ao ensino de ofícios, porém, nenhum progresso havia sido feito com a mudança operada no regime político, ou com as discussões ocorridas na Constituinte. A mesma mentalidade, o mesmo pensamento de destinar aquele ramo de ensino aos humildes, aos pobres, aos desvalidos, continuava a imperar. (FONSECA, 1961, p.125)

Tal artigo não permaneceu no texto oficial publicado em 1824, mas já era um tema de debate e interesse dos parlamentares, pois como vimos, o Estado assume a “tarefa” de manter o controle dos sujeitos que outrora fora realizado pela Igreja.

Assim, a atualização do discurso se dá na direção de emancipar lentamente os negros e encaminhá-los (os libertos) à educação industrial, a partir da emergência de um sujeito-de-direito que se torna responsável por si. Mas, além disso, há a permanência/repetição do discurso de que aos negros deveriam se destinar os trabalhos manuais, dessa vez, legitimado pelo Estado. Nesse sentido, Orlandi ([1999] 2007, p. 23) afirma que “não há necessariamente um sentido “novo” a cada acontecimento, uma franca ruptura; a própria repetição, como retorno e interpretação, contudo, abre a possibilidade de deslocamento”, ou seja, a partir de um Estado político que começa a determinar direitos e deveres abre a possibilidade de deslocamento, entretanto, a repetição de se destinar os trabalhos manuais aos negros se configura como retorno aos mesmos espaços de dizer, isto é, não há o deslocamento.

A mudança que notamos é na ideologia dominante. Na Colônia era a ideologia religiosa que legitimava a subordinação dos indivíduos à Igreja e o seu silenciamento quanto à escravidão. No Império, temos a figura do Estado dotado de uma ideologia jurídica interpelando os sujeitos, regendo seus direitos e deveres.

Em seguida, o ensino profissional aparece em um projeto de lei, em 1826, e em 1827, a Câmara aprova o projeto “que organizava o ensino público, pela primeira vez, em todo o país, e no qual estava incluída, também, a obrigatoriedade, por parte das meninas, da aprendizagem de costura e bordados.” (FONSECA, 1961, p. 128)

Dois pontos importantes a serem observados: O Estado interpelado pelo discurso jurídico trouxe a organização do ensino público e a menção e inclusão de meninas. “As artes femininas apareceram, assim, na legislação brasileira do ensino, antes das profissões próprias do sexo masculino” (FONSECA, 1961, p. 128).

Na direção de organizar o ensino público, Di Renzo (2014, p. 330) afirma que “a escola parecia a saída eficaz para os ajustes sociais necessários à estruturação da nova sociedade capitalista.” Nesse sentido, era preciso organizar as formas de como o Estado manteria os sujeitos sob seu controle.

Assim, de acordo com o artigo 6º da lei de 15 de outubro de 1827<sup>3</sup>, os professores deveriam ensinar, além de ler e escrever (e outras disciplinas), os “princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica”. Para tanto, Di Renzo (2014, p. 329) diz o seguinte:

O fato é que se necessitava de uma ação educativa que instrísse o povo a obedecer às leis da nova ordem, mas de tal modo que não fossem ensinados a refletir e a questionar. Apenas deveria ter a função de esclarecer a cada sujeito qual o seu lugar na nova sociedade, inspirando-lhe o sentimento de grandiosa participação. Para tanto, uma educação religiosa era fundamental, pois visava à conformação; isto é, pela religião é possível o exercício da consolação/aceitação, sentimento necessário para que as leis sejam cumpridas sem objeção.

Dessa maneira, a escola não é um local de formação e libertação do indivíduo, mas torna-se o meio pelo qual o Estado garante a dominação do sujeito onde ele deve aprender a não questionar. Ainda segundo a autora (idem, p. 335), no “Brasil, o cruzamento discursivo religioso-jurídico revela uma escola fundada nas premissas do catolicismo romano que impõe aos indivíduos uma forma-sujeito fiel ao Estado”. E é esse sujeito dominado e adestrado pelo Estado, que se encontra em um imaginário de ser livre e responsável por si. Ainda segundo a autora:

era preciso tomar cuidado com o tipo de educação a ministrar, pois era preferível para o bem-estar do povo que se tornasse um cristão ilustrado a um detentor de conhecimento, ou seja, pelo efeito do trabalho religioso, os indivíduos tornavam-se sujeitos da ordem.

Reiteramos, assim, que a escola, então, era o meio pelo qual o Estado manteria a dominação dos sujeitos, tornando-os sujeitos da ordem.

Em 1882, Dom Pedro II inaugura duas escolas para capacitação de homens para o trabalho manual, e conforme Fonseca (1961):

mesmo D. Pedro II, apesar de seu alto valor intelectual e do especial carinho que tinha pelas coisas da educação, **não se liberaria do preconceito de emprestar às profissões manuais aquele caráter de inferioridade que o tempo firmara**, e fundaria, com suas próprias rendas, duas escolas destinadas a produzir homens para o trabalho manual, a primeira em 17 de janeiro de 1882, nas proximidades do Paço de São Cristóvão, na Quinta da Boa Vista, visando a instruir os filhos de seus servidores, e a segunda, em 4 de setembro de 1885, expressamente aberta aos filhos dos antigos escravos da Côrte, na Imperial Fazenda de Santa Cruz. (FONSECA, 1961, p. 143, grifos nossos).

---

<sup>3</sup> Manda criar escolas das primeiras letras. Lei de 15 de outubro de 1827. Fonte: <  
[https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html)> Acesso em 11 out 2021.

O discurso de que aos negros e pobres destina-se a capacitação para o trabalho manual era, ainda, reproduzido e legitimado pelo Estado. Lembrando que os sentidos são sempre “administrados”, não estão soltos. Nessa direção, Orlandi (2015, p. 190) afirma que:

A interpelação pela ideologia preside a sua individuação pelo Estado, que, na articulação do simbólico com o político, administra as relações de poder na sociedade, e, conseqüentemente, a gestão das relações de forças e de sentidos.

Ou seja, o Estado enquanto articulador político e simbólico tem o papel, através de suas instituições e discursos, de individuar os sujeitos, que resulta, segundo a autora, “em um indivíduo ao mesmo tempo responsável e dono de sua vontade, *com direitos e deveres, e livre circulação social.*” (Grifos da autora). Assim, o Estado (re)produz a divisão dos sujeitos e dos sentidos, legitimando por meio do discurso jurídico o que cada um pode ou deve aprender, e quais escolas podem ou não frequentar, qual profissão seguir, mas, pela articulação simbólica, produz efeito de apagamento das divisões através do sujeito de direito “consciente” de suas responsabilidades.

Em 1887, Joaquim Nabuco afirmou que:

A atual educação incute no próprio filho do operário desprezo pela profissão do pai, pela classe a que ele pertence. Uma sociedade onde os filhos têm vergonha do ofício decente, graças ao qual o pai pôde educá-los, precisa de alguma reforma **social**. (*apud* FONSECA, 1961, p.147, grifos nossos).

Percebemos, assim, a inquietação por parte de alguns pensadores/pesquisadores, trazendo para o âmbito social a necessidade de reforma. Essa inquietação se dá pelas formações imaginárias que existiam/em sobre as profissões.

Nesse sentido, retomamos Pêcheux ([1990] 2014, p. 82) quando afirma que “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que *A* e *B* se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do outro.” Assim, as formações que sustentam o imaginário dos indivíduos à época vão na direção de destinar os trabalhos manuais a negros e pobres. Nessa direção, para alguns pensadores da época, era preciso parar de olhar a educação industrial como inferior aos cursos de bacharelado, que à época, eram os cursos de grande prestígio.

Fonseca (1961) diz que:

sobre o país inteiro firmou-se principalmente o prestígio do bacharel. Os fazendeiros do interior desejavam dar aos seus filhos uma instrução que os levasse à obtenção do

ambicionado título de doutor [...] pensavam, somente, na honra que representava, naquela época, o fato de se ter um filho doutor. (FONSECA, 1961, p. 132).

O importante, então, não era o desempenho da profissão ou a sua formação, mas sim, o título que se obtinha. Retomamos, então a questão do imaginário que sustentava esses dizeres. Orlandi ([1999] 2007, 42) afirma que o “imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. [...] assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder.” Ou seja, obter título de bacharel ou de doutor era, necessariamente, obter uma relação de poder. Os diplomados nessa área faziam parte da burguesia e estudar um ensino técnico os colocaria, imaginariamente, nas mesmas condições de negros e pobres. Ainda hoje, percebemos os efeitos desse imaginário através da concorrência nas provas para ingressar em cursos de maior prestígio social como Medicina, Direito e Engenharias, cujo acesso é mais difícil à classe social menos favorecida.

Posteriormente, a dita necessária reforma social viria, em 1888 com a abolição da escravatura e com o advento da República, em 1889.

“O Império caracterizara-se por uma apresentação especial da cultura, sob forma aristocrática, pois que visava a formação de elites e abandonava a educação da grande massa popular.” (FONSECA, 1961, p. 147). Precisamos, então, observar como se deu a implementação do Ensino Profissional e Tecnológico na República e se há algo “novo” a se notar/analisar, pois, até então, o discurso que direciona negros e pobres ao ensino profissional, bem como aos trabalhos manuais, ainda era notado.

Como efeitos de conclusão desse momento de nossa reflexão, trazemos duas citações de Fonseca (1961) sobre o que estaria por vir com o Brasil República. Vejamos:

A República, com seu espírito **renovador**, viria alterar profundamente aquele panorama, fazendo **evoluir o conceito antidemocrático em que era tido o ensino de ofícios**. Embora, por vezes, ainda se vá sentir, no novo regime, a influência da velha filosofia, aquele ramo da educação será, porém, de um modo geral, considerado em termos de **igualdade** com os demais. (FONSECA, 1961, p. 148, grifos nossos).

Percebemos, assim, que junto ao início de um novo regime de governo, aparece o discurso sobre igualdade. Observaremos, no próximo subitem desse trabalho, o que muda e o que se mantém. Por fim:

o povo, entretanto, êsse, continuaria por muitos decênios ainda a pensar e a agir como o vinham fazendo seus ancestrais. Um pensamento geral estabelecido, uma idéia adotada por muito tempo não se estirpa rapidamente. Só uma ação lenta e persistente pode levar um povo a aceitar e adotar novos padrões de julgamento, em substituição a seus cânones consagrados. (FONSECA, 1961, p. 149).

Há o espírito renovador ao qual Fonseca (1961) se refere e o discurso de igualdade, mas, entre as massas populares, ao que observamos inicialmente, permanece ecoando na memória os sentidos que sustentam pelo imaginário a divisão entre sujeitos. Faremos, a seguir, a contextualização sócio-histórica acerca da República que tem seu início em 15 de novembro de 1889 e segue até nossos dias.

### **1.3 O contexto sócio-histórico do/ sobre o Brasil República – a partir de 1889**

É preciso, inicialmente, dizer que nosso intuito não é o de criticar a Educação Profissional e Tecnológica. Dessa forma, não olhamos para a Educação Profissional, mas para o discurso que circulava/circula a respeito de para quem ela se destina. Nosso objetivo, então, é o de compreender como os sentidos são produzidos e ecoados acerca da educação técnica no movimento sócio-histórico e discursivo.

Assim, o ensino profissional e tecnológico aparece, em 1906, como Ensino Industrial.

A Proposição 195, de 1906, da Câmara dos Deputados, deve ser saudada como um marco na história do ensino industrial no Brasil, uma vez que representa, na República, o primeiro documento oficial habilitando, com recursos financeiros, o poder público a iniciar, entre nós, as escolas profissionais de âmbito federal. (FONSECA, 1961, p. 158).

Apesar de não estar autorizado, ainda, a instalação das escolas, começa-se a ecoar os discursos acerca da necessidade de regulamentação do Ensino Técnico e Profissional – que fora denominado, inicialmente, como ensino industrial. Também há menção sobre recursos públicos e financeiros, ou seja, investimento em capacitação. Esta política de investimentos na Educação Técnica e Profissional é fortemente praticada ainda hoje. Com a Reforma do Ensino Médio de 2017, conforme já mostramos em nossos estudos, 700 milhões de reais foram investidos e 82 mil vagas seriam criadas para que os jovens saiam do Ensino Médio e ingressem direto no mercado de trabalho.<sup>4</sup> (JAGNOW, 2018).

Voltando à nossa discussão, convém ressaltar que com o avanço da industrialização, mais estabelecimentos começavam a funcionar, portanto, mais trabalhadores eram necessários. Segundo Fonseca (1961, p. 162), “por ocasião da proclamação da República existiam, em todo o País, 636 estabelecimentos industriais. Daquela data até 1909 fundaram-se 3362 outros”. O autor afirma:

---

<sup>4</sup> Fonte: Canal do Ministério da Educação (MEC) no YouTube, “MedioTec – Basquete”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Iq-1r8mlP8Q>> Acesso em 09 setembro 2021

a indústria não aumentara apenas em quantidade; suas necessidades eram, agora, muito mais complexas; as tarefas a executar estavam a exigir homens com conhecimentos especializados, capazes de realizar seus serviços usando técnicas próprias. O desenvolvimento da indústria indicava a necessidade do estabelecimento do ensino profissional. Urgia, ao Govêrno, tomar providências. (FONSECA, 1961, p. 162).

Acreditava-se, nesse período, que era necessário que o Estado capacitasse os homens para o desempenho adequado nas indústrias. Assim, em 1909, três meses após a posse como Presidente, Nilo Peçanha assina “o decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, criando, nas capitais dos Estados, escolas de aprendizes e artífices.” (FONSECA, 1961, p. 162). Foram criadas, então, dezenove escolas. Em 1906, através do decreto Nº 787, quatro escolas profissionais já tinham sido criadas quando Nilo Peçanha era Presidente do Estado do Rio de Janeiro. No entanto, Fonseca (1961, p. 163) afirma que aquele discurso de segregação ainda estava presente nos governantes, e que o presidente não evitou que isso fosse perpetuado na história do Ensino Técnico do Brasil.

Pena é que a penetração de seu espírito e a clarividência de seus atos viessem ainda imbuídos do velho preconceito que emprestava à aprendizagem de ofícios a feição secular que a destinava aos pobres e aos humildes e não evitasse, no decreto que o ligaria à história da educação no Brasil, aquela preferência aos candidatos “desfavorecidos pela fortuna”. (FONSECA, 1961, p. 163. Grifos do autor.).

Isso significa que ainda fazia parte do discurso e ações do Estado que aos pobres era destinado o Ensino Industrial. Essas ações são textualizadas pela lei nº 7.566/1909, cuja justificativa para sua criação se pauta na necessidade de “não só habilitar os filhos dos desfavorecidos de fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo [...]”.

A versão final da Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 13) “indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências.” Nessa direção, podemos afirmar que “fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo”, além de habilitar os pobres “com o indispensável preparo técnico e intelectual”, desliza para a “indicação clara do que os alunos *devem “saber”* [...] e, *sobretudo, do que devem “saber fazer”* ([...] atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do *mundo do trabalho*). (BRASIL, 2018, p. 13, itálicos nossos). Isso é, não é dado ao jovem a *escolha de saber-pensar*, de refletir. Importa apenas que *saiba fazer*, para tornar-se útil ao Estado, à nação.

Assim, nosso entendimento vai ao encontro das análises de Dias e Nogueira (2021, p. 396) afirmando, sobre o desenvolvimento de competências, se tratar da “introdução da competência aplicada ao fazer, sobrepondo o saber-fazer ao próprio saber”. Ou seja, o preparo técnico, sobretudo a aquisição de hábitos de trabalho profícuo, sobrepõem-se ao preparo intelectual, em 1909, e ainda em 2018. Ou seja, uma “nova” roupagem do mesmo. É preciso dizer que é *novo* para permanecer como está. O sujeito jovem de 1909 deveria ser *útil* à nação, através da aquisição dos *hábitos de trabalho profícuo*. O necessário, então, é o saber-fazer, o trabalho proveitoso. Por ora, fica-nos o questionamento: proveitoso para quê e para quem?

Essas ações de Estado, então, fazem com que sujeitos e sentidos sejam divididos pelo funcionamento do político. É, pois, nessa divisão dos sujeitos (elite e pobres) que Orlandi (2010, p. 11) afirma que o político divide os sentidos, mesmo parecendo serem os mesmos para todos. Ainda segundo a autora, “esta divisão tem a ver com o fato de que vivemos em uma sociedade que é estruturada pela divisão e por relações de poder que significam estas divisões.” Isto é, o Estado (político) afirma, na Constituição de 1891, Art. 72: “§ 2 Todos são iguais perante a lei.”, e em seguida, assegura que “não admite privilégio de nascimento, desconhece foros de nobreza [...]”, mas divide os sujeitos – e os sentidos – ao destinar o Ensino Industrial aos pobres.

Na sequência, em 1914, o Brasil passa a ter outro governante: Dr. Venceslau Brás Pereira Gomes. O seu Manifesto lido no Senado diz:

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 êsse 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, contratemos 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 emprego mania e para o bacharelismo. (*apud* FONSECA, 1961, 173-174, grifos nossos).

Nesse sentido, Orlandi (2015, p.194) afirma que:

No capitalismo, o indivíduo não é visto como pessoa pensante, capaz de decidir e participar, mas como consumidor potencial. A educação aparece como um déficit a ser corrigido, na busca do desenvolvimento, que é significado pelo acesso ao trabalho e ao mercado.

Assim, a educação era entendida como o meio pelo qual se corrigiria problemas como “vagabundagem” e “alcoolismo”, e também o meio pelo qual o Estado continuaria adestrando e dominando os indivíduos, direcionando-os, através da educação, para o mercado de trabalho.

Segundo Pfeiffer (2018, p. 32), “sendo apenas um meio e não um fim, a estratificação do modo e do que se ensina ao povo – gratuita e compulsoriamente – está sempre atrelada àquilo que esse meio tem como função alcançar”. Buscava-se alcançar, portanto, que o jovem – pobre e negro – tivesse acesso à escola para sua capacitação para o mercado de trabalho, portanto, para o adestramento e dominação da sua força de trabalho.

O Brasil passou por muitas transformações em 1930. Com a Revolução desse ano, criou-se, o Ministério de Educação e Saúde Pública. É começado, então, depois de muitos anos de discussões e projetos não aprovados ou não executados por falta de recursos, a buscar soluções para o problema instaurado, que era, até então, a Educação Industrial.

Junto à criação do Ministério de Educação e Saúde Pública:

foi estruturada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que passava a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices, antes ligadas ao Ministério da Agricultura. Essa Inspeção foi transformada, em 1934, em Superintendência do Ensino Profissional. (BRASIL, p. 4).

Segundo Fonseca (1961, p. 208): “Previa, também, aquêlo ato a possibilidade de instalação, por parte do Govêrno Federal, de novas escolas industriais que atendessem às necessidades das indústrias da região”<sup>5</sup>, ou seja, as escolas de ensino industrial foram criadas com base na necessidade do mercado e da região, cujos alunos, talvez, não pudessem escolher a profissão, mas sim, buscar a vaga na escola mais próxima, independente de qual ofício iria aprender. O importante, naquele momento, era capacitar e habilitar cada vez mais sujeitos operários.

Por meio da lei 378 de 13 de janeiro de 1937, extingue-se a Superintendência do Ensino Profissional, transferindo-a para a Divisão do Ensino Industrial, órgão do Departamento Nacional de Educação (FONSECA, 1961, p. 209), e o Ministério de Educação e Saúde Pública passa a se chamar Ministério de Educação e Saúde. Essa lei também “transformava as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus” (BRASIL, p. 4).

---

Ainda em 1937, uma nova Constituição entra em vigor em 10 de novembro sendo “a primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial”. (BRASIL, p. 4). O Artigo 129 dizia:

Art.1º - À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a êsse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.<sup>6</sup>

Nesse sentido, Pfeiffer (2018, p. 43-44) afirma que há:

diferentes tipos de ensino, diferentes razões para esses níveis de ensino, diferentes sujeitos da educação com diferentes finalidades a partir de uma pretensa vocação aliada à capacidade, ambas individuais. Tangencia-se, cada vez com mais força, a liberdade de escolha, sempre limitada às vocações e capacidades.

Isso significa que o pobre poderia ter acesso a uma educação profissional aliada às suas “tendências vocacionais”, cuja finalidade é o adestramento da classe trabalhadora e sua dominação.

Retomamos, então, a compreensão de Courtine (2011, p. 45) de que “se os discursos se repetem, é porque eles são repetidos. Ao tomar a palavra, os indivíduos retomam em sua fala o que eles ignoram ser o já-dito.” Sendo assim, o discurso da separação de classes, é, ainda, mantido e repetido por meio de reformulações aliado a um discurso que afirma valorizar “tendências vocacionais e aptidões”. Agora, a educação profissional dos pobres – negros – é uma obrigação do Estado, ou seja, “um retorno do mesmo, mas que justamente pelo fato de retornar em um outro lugar e um outro tempo, é outro.” (COURTINE, 2011, p. 46).

Em sequência, cria-se, por meio do decreto-lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942, a Lei Orgânica do Ensino Industrial que estabelece, em seu Art. 1º, as bases de organização do regime do ensino industrial, ou seja, “que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca.” (BRASIL, 1942)<sup>7</sup>.

Com essa Lei o ensino técnico/industrial:

<sup>6</sup> Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)> Acesso em 09 setembro 2021.

<sup>7</sup> Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 09 setembro 2021.

Deixava [...], assim, de pertencer ao grau primário, situando-se no mesmo nível que o secundário. Enorme passo fôra dado, subira de categoria o ensino industrial. Esta providência permitiria a sua articulação com outras modalidades de ensino, o que [...]estabelecia a garantia do **ingresso em escolas superiores** diretamente relacionadas com os cursos concluídos, aos portadores de diploma de um curso técnico. [...] Um jovem que se matriculasse em uma escola profissional não teria o direito de prosseguir seus estudos, ao terminar o curso inicial. Sua vida ficaria adstrita a ser a de um mecânico, um marceneiro, ou um eletricitista, conforme o curso que escolhesse.

Agora, não. Abria-se, alargava-se o horizonte. O rapaz que comesse em uma escola industrial poderia chegar a ser um engenheiro, um arquiteto, ou um químico. **Ato de profundo alcance social, verdadeira democratização do ensino.** (FONSECA, 1961, p. 266, grifos nossos).

Segundo Fonseca (1961, p. 267), “Dava-se, afinal, a mesma oportunidade a pobres e a ricos”. Pela afirmação de Fonseca, observa-se um “novo” discurso, uma mudança, uma ruptura. Não se fala em ensino profissionalizante destinado a pobres.

No entanto, o próprio ensino industrial era dividido. Por meio da Lei nº 4.073 de 1942, o ensino era dividido em dois ciclos. O primeiro, abrangia o ensino industrial básico, e, para se inscrever nesta modalidade, segundo o Art. 29, o aluno deveria: “c) possuir capacidade física e aptidão mental para os trabalhos escolares que devam ser realizados;”. Ainda no primeiro ciclo, dando sequência ao ensino industrial básico, a continuação dos estudos, nesta modalidade de ensino, poderia ser feita pelo ensino de maestria que tem por finalidade, segundo o Art. 9º da lei: “dar aos diplomados em curso industrial a formação profissional necessária ao exercício da função de mestre.” Ou seja, aquele que seguisse nos estudos por esta modalidade, seria considerado mestre na função exercida, portanto, mestre na função industrial. Para se inscrever, os candidatos deveriam, de acordo com a lei:

II. Para os cursos do mestria:

- a) ter concluído curso industrial correspondente ao curso de mestria que pretenda fazer;
- b) ser aprovado em exames vestibulares.

Além desses cursos, o jovem contava, também, com a possibilidade de ingressar em um curso técnico, compreendido no segundo ciclo da modalidade industrial, posterior ao ensino industrial básico. Nesse sentido, o Art. 10 afirma que: “§ 1º Os cursos técnicos são destinados ao ensino de técnicas, próprias ao exercício de funções de caráter específico na indústria.” Para se matricular no curso técnico, o aluno também deveria ter concluído um curso industrial, bem como ser aprovado em exames de vestibular.

Retomamos, aqui, a discussão sobre a divisão de sujeitos e sentidos pelo funcionamento do político, trazido por Orlandi (2010, p. 11). O ensino que aparentemente estava se

“democratizando”, permanecia instalando e legitimando divisões por meio da meritocracia, ou seja, daria sequência nos estudos, mesmo na modalidade industrial, apenas os aprovados em exames de vestibular. O pobre, nesse sentido, teria acesso ao ensino industrial básico. Dessa forma, o discurso “novo” é constituído dos “velhos” discursos, conforme Nogueira (2015, p. 20), ao retomar as análises desenvolvidas por Amaral (2005), também observou em seus estudos sobre as relações de trabalho.

Em relação aos testes aplicados para poderem se matricular no Ensino Industrial, Fonseca (1961) diz que:

Os cursos industriais, com duração de quatro anos, seriam destinados à formação dos artífices altamente qualificados; nêles se poderiam matricular jovens com idade entre 12 e 17 anos e que tivessem o curso primário completo, estando, entretanto, sujeitos a exames médicos e vestibulares onde se pesquisaria a aptidão mental para os trabalhos a realizar.

Pela primeira vez as escolas federais iriam aplicar psicotécnica na seleção dos candidatos, pesquisando aptidão mental. O ensino industrial já não cuidava mais de encher as suas escolas com qualquer tipo de meninos. Agora, **selecionava-os e rejeitava os que não apresentassem determinados índices de aptidão.** (p. 268-269, grifos nossos).

Dessa maneira, o Estado não buscava democratizar o ensino, mas sim, selecionar quem deveria se formar apenas no ensino industrial básico para estar apto para as funções industriais e quem daria sequência nos estudos. Essa divisão (elite e pobres) é, portanto, novamente reforçada, mas que aparenta ser uma ampliação do acesso de todos a quaisquer modalidades de ensino, e ainda, responsabiliza o sujeito caso não prossiga nos estudos.

Di Renzo (2014, p. 336) afirma que a relação entre sujeito e escola se constitui “na/pela forma-sujeito histórica-capitalista que, por sua vez, produz o processo de individualização do sujeito pelo Estado, responsabilizando-o e fazendo funcionar a relação entre direitos e deveres”. Ou seja, nessa relação entre direitos e deveres, o Estado tira de si a responsabilidade para com a formação e responsabiliza os sujeitos através da “garantia de direitos iguais”, bem como pelas “oportunidades” do ensino industrial a todos, sendo o indivíduo o culpado, caso não fosse aprovado nos exames vestibulares para a continuidade nos demais graus de ensino.

Courtine (2011, p. 46) diz que:

se os discursos são repetidos, eles não são retomados “termo a termo”, “ao pé da letra”. Por serem repetidos no infinito da fala e a fala disseminá-la em enunciados que, por serem repetições, não são nem reformulações literais nem recriações ao acaso.

Portanto, aquilo que produzia a aparência de ser um discurso “novo, democrático e inclusivo”, ainda repete/retoma a divisão dos sujeitos (elite e pobres), pois o acesso a

continuidade dos estudos não seria ofertado a “qualquer tipo de menino”. Quem são classificados como “qualquer tipo de menino”? Quem os classifica? O que significa “qualquer tipo de menino”? O que era para incluir, na verdade, exclui, pois há no discurso, um retorno ao pré-construído de que aos pobres e negros é destinada a educação industrial e os trabalhos técnicos e manuais, e à elite direciona-se a Medicina, o Direito, as Engenharias etc.

Dando seguimento às nossas discussões, a segunda LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, foi criada em 1971.<sup>8</sup> O objetivo dessa lei, segundo o Art. 1º, era o de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. (BRASIL/LDB, 1971).

Mais adiante o texto trata dos objetivos:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. (LDB, 1971).

Há, portanto, um discurso de auto-realização e exercício consciente da cidadania, e não somente o preparo para o mercado de trabalho. Mas, observamos na mesma lei que as escolas técnicas/industriais ofereceriam cursos de acordo com a necessidade do mercado de trabalho, de acordo com o potencial de cada região, sendo que os alunos escolheriam o que estivesse disponível e ao seu alcance. Ou seja, há a possibilidade do novo, mas o pré-construído está sempre-já-aí fazendo funcionar através da Ideologia que o lugar dos menos favorecidos é no mercado de trabalho.

Para tanto, “será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade.” (LDB, Art. 10, 1971). Dessa forma, com orientação e aconselhamento, os alunos podem escolher o curso e profissão que estiver ali disponível. Retomamos, assim, a desresponsabilização do Estado. É, pois, atribuída ao indivíduo a responsabilidade de escolha a partir da Orientação Educacional disponibilizada pelo Estado. Essa orientação produz uma falsa aparência de que a ele é facultado o direito de escolher o seu futuro, assim como na Reforma do Ensino Médio de 2017, por meio do discurso de Estado sustentado pelo jurídico e

---

<sup>8</sup> Disponível em < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>

posto em circulação nas mídias de que “agora é você quem decide o seu futuro.” (JAGNOW, 2018).

Em seguida, publica-se, em 20 de dezembro de 1996, a segunda LDB. A lei nº 9.394/96<sup>9</sup>. Nela, é tratada separadamente a questão da Educação Profissional.

De acordo com o texto da lei:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB, 9394/96).

O objetivo, agora, visava os sujeitos, sua formação e a qualificação para o trabalho. No Artigo 22, da mesma lei, quando trata da educação básica e das finalidades com o educando, afirma “assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e **fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores**” (grifos nossos). Isso significa que seria garantido àqueles que desejassem, segundo o Estado, inscrito em uma formação discursiva jurídica, a continuidade nos estudos, o que, antes não era ofertado, pois o foco era formar cada vez mais profissionais preparados para atender às demandas do mercado de trabalho, sem fornecer-lhes recursos e/ou incentivos governamentais para que continuassem na caminhada dos estudos, e agora, portanto, novos gestos de interpretação são postos pelo discurso materializado pelo Estado através da LDB.

É nessa direção que Pfeiffer (2010, p. 87) afirma que:

A LDB de 96, consagrará o ensino médio, depois de muitas idas e vindas [...] a uma vocação humanista e cientificista em oposição a uma profissionalizante. No entanto, nessas textualizações, não se descarta a possibilidade, para aqueles que assim ‘queiram’, de se cursar um ensino profissionalizante.

Ou seja, nas textualizações da LDB estão presentes enunciados que retomam, pela memória discursiva, a concessão de direitos, “**mas com a possibilidade da diferenciação assegurada mediante os talentos de cada um**” (PFEIFFER, 2010, p. 88, grifos da autora). Assim, a educação profissional aparece aí como uma “possibilidade”, de acordo com a vocação e capacidade de cada um.

O Capítulo III da LDB é dedicado à Educação Profissional. Não há, no texto, menção de destinação à determinada classe social, ou seja, é aberto à comunidade, não sendo

---

<sup>9</sup> Disponível em < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>> Texto original.

institucionalmente destinado apenas a pobres e deserdados de sorte, como fora no passado. Há, então, a possibilidade de “igualdade”.

A partir do Decreto 5.514/2004 é permitido a “integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio.” (BRASIL, p. 5). Ou seja, ao invés de cursar o Ensino Médio para então ingressar no Ensino Técnico, passou-se a permitir cursá-los ao mesmo tempo como nas Escolas Agrotécnicas Federais, hoje, Institutos Federais.

Posteriormente, é proposta em 2016, e aprovada, em 2017, a Reforma do Ensino Médio. A Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 altera a LDB 9.394/96 e acrescenta cinco Itinerários Formativos, sendo o último a “Formação Técnica e Profissional”; a reforma deverá estar articulada a uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O aluno, então, deve escolher dentre um desses Itinerários, pois será o foco de sua formação. Em seus estudos sobre a BNCC, Silva (2017, p. 321) afirma que é:

Um documento de caráter normativo e de referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se, também, como um instrumento de gestão pedagógica das redes de ensino, como parte de uma política de Estado.

Nessa direção, entendemos conforme Bressanin (2018, p. 26) ao analisar a discursividade da propaganda do governo federal sobre a BNCC que, através deste documento construído “democraticamente” (segundo afirma o governo), “o Estado garante oferecer as “mesmas” oportunidades de aprendizagem a “todos os alunos”, mas produz na indeterminação “todos”, o apagamento das diferenças.”

Ainda para a autora:

o Estado, de maneira intervencionista, garante seu controle sobre a educação estabelecendo uma Base Nacional Curricular Comum que irá orientar “as políticas educacionais que serão implementadas nas escolas de todo o país” (BNCC, 2017). (BRESSANIN, 2018, p.26).

Nesse sentido, então, é reafirmado, através das políticas públicas de Estado, “a divisão de sentidos, a divisão social entre sujeitos”. Ou seja, “o ensino básico e o ensino técnico destinados a todos (ao povo) e o ensino superior restrito a alguns (à elite quase sempre).” (idem, 2018, p. 27).

Nessa direção, Orlandi (2015, p. 194), ao questionar o que é democracia, igualdade e liberdade para o sistema capitalista, afirma que:

No capitalismo, o indivíduo não é visto como pessoa pensante, capaz de decidir e participar, mas como consumidor potencial. A educação aparece como um déficit a

ser corrigido, na busca do desenvolvimento, que é significado pelo acesso ao trabalho e ao mercado.

Ou seja, a educação, para o capitalismo, é o meio pelo qual o Estado direciona os indivíduos ao mercado, sustentando a “reprodução da força de trabalho por meio do treinamento de habilidades necessárias ao controle do estatal” (DI RENZO, 2014, p. 333). A Reforma do Ensino Médio, então, é mais uma das políticas de Estado que se sustenta pelo jurídico através do argumento de “garantir direitos e igualdade”.

Acreditamos, pois:

que o objetivo do Estado é continuar controlando as massas para que não haja resistência ou revoltas do proletariado, para que, com isso, possam continuar implantando reformas mascaradas de boas ou necessárias, mas que, na verdade, só objetivam melhorias para a classe política e burguesa. (JAGNOW, 2018, p. 23).

Além desses enunciados que se “mostram benéficos” garantindo direitos e promovendo a igualdade, percebemos, na Reforma, o direcionamento que o Estado dá ao sujeito jovem estudante de escola pública, portanto, aos pobres. Sustentamos nossa afirmação por meio da propaganda sobre a reforma divulgada pelo Mec, ao dizer que o MedioTec é um “programa para o aluno de rede pública”.

Assim, os jovens (principalmente negros e pobres) têm a “liberdade” de escolherem por uma formação técnica que o permita ir do “ensino médio direto para o mercado de trabalho”. Nessa relação, Pfeiffer e Grigoletto (2018, p. 16) afirmam que “é o controle que se materializa na Reforma do Ensino Médio, na relação necessária com a BNCC, na evidência da igualdade e da justiça social, na evidência do *todos podem e escolhem o que querem*”.

Por fim, instituído pelo MEC, em 2019, e lançado em 2021, o Programa Novos Caminhos surge no intuito de fortalecer as políticas de incentivo à Formação Profissional e Tecnológica. No terceiro capítulo deste trabalho, tomaremos, como *corpus* de análise, alguns recortes do Programa Novos Caminhos, cujos gestos de análises, nos levaram na direção de compreender que não há novos caminhos, mas sim, uma falsa aparência de mudanças, uma ilusão de que há benefícios, conforme veremos.

Nessa direção, a Educação Profissional e Tecnológica aparece como indispensável para o crescimento econômico do país, ou seja, a educação não é pensada como formação do indivíduo e sua libertação, mas sim, como meio de garantir a reprodução da força de trabalho para o crescimento econômico do país, e assim, enriquecimento da classe dominante burguesa, classe de empresários, donos do capital.

Além disso, também será analisado o modo como o Estado afirma garantir direitos iguais, mas direciona a pobres e negros, a Educação Profissional e Tecnológica. Convém retomar, então, os estudos de Di Renzo (2014, p. 336), ao analisar as políticas linguísticas na constituição imaginária da escola, considerando que:

ao compreender a relação entre Estado/língua/sujeito flagra-se o funcionamento da contradição: uma educação que, ao mesmo tempo que se diz para todos, ocupa-se fortemente da preparação para a constituição de uma elite ‘pensante’. A instrução escolar enquanto dever do Estado tem na Escola sua principal instituição condutora.

Dito de outro modo, podemos afirmar que o Estado garante educação e direitos iguais a todos, mas direciona pobres e negros a uma formação técnica, e a elite tem a real possibilidade de prosseguir nos estudos e ter, assim, uma formação, se tornar um “sujeito pensante”.

Para Bressanin (2018, p. 25):

Não se garante educação de igual nível ao povo. Na maioria das situações, o ensino técnico torna-se a melhor (ou a única) opção para aqueles que necessitam ingressar no mercado de trabalho. Nota-se que tais propostas não apontam para uma ruptura na estrutura social.

Na sequência deste trabalho, então, veremos como a atualização dos discursos vão na direção de aproximar cada vez mais educação e trabalho, evidenciando uma “liberdade de escolha”, mas, direcionando os sujeitos estudantes à escolha por um curso técnico incentivado pelo Estado que garante, com isso, geração de emprego e renda para quem “escolhe” por essa modalidade de ensino. A disciplina “Projeto de Vida” presente nos Ensinos Fundamental e Médio, a nosso ver, legitima essa aproximação entre educação e trabalho. De acordo com Dias e Nogueira (2021, p. 387), “um dos pilares do tema ‘projeto de vida’ é justamente a vida profissional, o trabalho na sua relação com a profissão, com a formação profissional, para o (mercado de) trabalho.” Além disso, acreditamos, conforme Pêcheux (2011, p.88) que:

O “liberalismo totalitário” (segundo a expressão de Chomsky) soube colocar no ponto uma nova gestão da subjetividade na qual o sujeito contribui ativamente para seu assujeitamento, através de um sinistro jogo de palavras sobre o termo *liberdade*, tal como ele surgiu, por exemplo, no contorno dessa advertência de Henry Ford: “Nós liberamos ao cliente o carro na cor de sua escolha...com a condição que ele a queira preta”. (Grifos do autor).

Ou seja, o Estado parece evidenciar uma liberdade de escolha ao jovem estudante *desde que ele escolha* pela Educação Profissional e Tecnológica. Isso é, a *liberdade* e a *obrigação* de escolher.

Orlandi (2015, p. 196) afirma que “a capacitação é própria a uma sociedade que se quer imexível e já feita, em que se evita a formação e, com ela, a compreensão de uma posição sujeito que resiste”. Isto é, o Estado promove políticas públicas voltadas ao incentivo à capacitação técnica para continuar dominando e adiar, cada vez mais, uma “verdadeira” reforma social que promova a formação dos sujeitos que resistam a essas reformas outras que produzem aparência de benéficas, mas que é apenas o “velho” com aparência de “novo” com benefícios apenas para a classe dominante burguesa e política.

Finalizando este capítulo, então, podemos afirmar conforme Lagazzi (1988, p. 79): “tudo se passa, portanto, como se o Estado, anulando as classes, anulasse com isso a própria contradição, se erigindo em lugar da não-contradição, onde se realiza o ‘bem-comum’” (Grifos da autora). Dito de outro modo, o Estado promove o apagamento das contradições e, juridicamente sustentado, altera/reforma/atualiza a educação profissional e tecnológica na direção que lhe é mais interessante, ou seja, não na direção de garantir direitos e igualdade como ele faz parecer, mas sim, de garantir a reprodução da força de trabalho, o adestramento de negros e pobres.

No capítulo II desta dissertação analisaremos a forma-sujeito-histórica (religioso e capitalista) e o discurso político que tem no jurídico a sustentação para os seus dizeres e reformas.

## CAPÍTULO II

### 2 O FUNCIONAMENTO DO DISCURSO POLÍTICO SUSTENTADO PELO JURÍDICO E PELA LÍNGUA DE ESTADO

Após observarmos, no capítulo anterior, o percurso sócio-histórico da Educação Técnica e Profissionalizante no Brasil e a divisão dos sujeitos instalada (negros x brancos; ricos x pobres), analisaremos, agora, como se deu/ dá o funcionamento do discurso político que tem o jurídico como sustentação para legitimar seus dizeres ao longo da história da educação profissionalizante no Brasil, bem como, é possível notar, também, o funcionamento da língua de Estado e das propagandas como aliadas para sustentar a necessidade das alterações, reformas e mudanças na Educação Técnica e Profissionalizante.

O discurso político que tomaremos como análise é o das relações de poder do Estado capitalista moderno que, de tempos em tempos, atualiza seus discursos tendo o jurídico como o respaldo de suas ações. Nesse sentido, “o vínculo construído de ‘modo natural’ entre o ensino e o trabalho é regularmente produzido, por meio das leis, das políticas de modo mais geral e pelas teorias que ascendem e acenam ao Estado”. (PFEIFFER, 2010, p. 86, grifos da autora). Portanto, por meio das leis e decretos atualizados pelo Estado sobre a Educação, ensino e trabalho são postos cada vez mais próximos, construindo, como vimos, um vínculo que parece ser natural. Nesse sentido, daremos sequência ao que propomos nesse capítulo: analisar o funcionamento do político tendo o jurídico como sustentação.

#### **2.1 Forma-sujeito religioso x forma-sujeito capitalista**

O período Colonial, como vimos, é marcado pela imposição de força e domínio do território e dos corpos índios e negros. Observamos, nesse período, a figura do Rei acima de todos, seguido pelo Clero e pela Nobreza. Os nobres, então, eram os senhores de engenho, os pecuaristas, a elite da época, donos da mão-de-obra escrava.

Segundo Pêcheux e Fuchs ([1975] 2014 p. 164), “a formação ideológica religiosa constitui, no modo de produção feudal, a forma da ideologia dominante;”. Deus era o centro de tudo e de todos, assim, a ideologia dominante era a religiosa. Nesse sentido, a Igreja catequizou índios para imposição da língua e da religião, a fim de adestrá-los e transformá-los em “bons cristãos”.

Nesse período então, o sujeito não era “dono de si”, tampouco “responsável” por seus atos. A forma-sujeito assim, se caracteriza pela religião, diferente da forma-sujeito moderna que se caracteriza pelo jurídico e pelo capitalismo.

Haroche (1992, p. 60) afirma que a “Igreja apoia-se com efeito na doutrina de uma verdade unívoca e universal, da qual o sujeito religioso não poderia ter senão um conhecimento parcial”. A educação, portanto, era o meio pelo qual a Igreja catequizava e adestrava os sujeitos que deveriam aprender apenas o suficiente para que não pudesse questionar os dogmas e as imposições da Igreja. Dessa forma, “o dogma cristão, que exige uma obediência cega à fé divina, descarta a possibilidade de autonomia do sujeito.” (HAROCHE, 1992, p. 65).

Nessa direção, Silva (1998, p. 136) diz que:

os alunos-gentios que vão a esta escola de ler e escrever não são alunos, mas, sim, catecúmenos: o saber que ignoram é da ordem da doutrina que leva à fé e à salvação e, não, da ordem das ciências que constroem o mundo. É compreensível, portanto, que ignorem até o a,b,c. Não se vai à escola para aprender, mas para se tornar homem e se ser salvo. Cria-se, então, uma posição de sujeito da escolarização - para falar e ser falado, para reconhecer-se e ser reconhecido -, que só se realiza na divisão entre o que foi - e deve ser negado - e o que será - que lhe é estranho.

Desse modo, era por meio da catequização que os sujeitos aprendiam a obedecer às leis da Igreja e a não questionar seus dogmas, ou seja, a escola não oportunizava a libertação dos sujeitos, pelo contrário, os aprisionava em nome de Deus por meio das relações de força e funcionando pelo “medo de perder a salvação”.

De acordo com Haroche (1992, p. 179), o “sujeito religioso representou assim, uma forma sujeita muito diferente daquela do sujeito jurídico.”. A autora afirma, ainda, que “a crise do século XIII marca o início de um processo irreversível”, que no cursar dos séculos, “desliza-se da dependência mais total ao dogma para um individualismo” (ibidem, 1992, p. 65). Isto é, a libertação dos indivíduos e sua inserção como “centro de si mesmo”, responsável e dono de suas vontades, era um processo lento, mas que já acontecia.

A autora explica que entre os séculos X e XI a ideia de lucro ainda era ausente, ou seja, a economia era rural, para subsistência. A noção de troca e lucro começa a ser vista no final do século XI até XIII com a sedentarização do mercado ligada “aos processos de instrução, da escrita, das trocas escritas” (HAROCHE, 1992, p. 68). Além disso, dois elementos importantes são destacados nessa evolução do sujeito: “a evolução dos artesãos ligada ao desenvolvimento do comércio e a emancipação dos camponeses pela ‘compra’ de sua liberdade” (HAROCHE, 1992, p. 68, grifos da autora). A autora afirma, assim, que:

Todas essas reivindicações revestem-se de um caráter fundamentalmente jurídico. Conduzem, inevitavelmente, à ideia de um ‘sujeito-de-direito’, tendo desde então direitos e deveres, um sujeito responsável por seus feitos e gestos. (ibidem).

Dessa forma, a transformação desse sujeito era um “caminho sem volta”. Haroche (1992, p. 69) diz que:

O próprio mecanismo de dominação do sujeito pelo religioso fica assim abalado em profundidade com o progresso do Direito e sua laicização. Atribui-se maior importância ao sujeito em si mesmo, a suas intenções, a suas motivações, à sua vontade: uma concepção absolutamente nova de sujeito então aparece, aliando obrigação econômica à liberdade jurídica; o sujeito torna-se, assim, ‘livre para se obrigar’. (Grifos da autora).

No entanto, convém esclarecer que a passagem do sujeito religioso para o sujeito de direito não ocorreu de maneira repentina. A esse respeito, Orlandi, em seu texto *Ilusões da (na) Linguagem* (1987, p. 56), delinea três fases da evolução das formas de assujeitamento: “1. Fase de *determinação religiosa*; 2. Fase intermediária, de transição, que pode ser chamada de Fase da *determinação institucional-pedagógica* [...]; e 3. Fase de *determinação individual*, que é a forma plenamente visível da autonomia.” A fase de transição, portanto, marca o início da *transformação* desse sujeito religioso, “em que o sujeito, pelo viés de mecanismos lógicos, faz a aprendizagem de uma forma de determinação jurídica preliminar, havendo a imposição de conhecimentos a um sujeito enquadrado na ordem religiosa.” (idem, *ibidem*).

A iminência dessa transformação, então, pode ser percebida no período Imperial pela emancipação do país colonizado, mudança de regime e pelas leis que passam a reger os indivíduos, ou seja, “trata-se de novas práticas em que o direito se separa da religião antes de se voltar contra ela”. (NOGUEIRA, 2015, p. 77).

Nessa direção, esse *outro* sujeito precisaria de algo que substituísse a “falta” de Deus. Haroche (1992), nesse sentido, afirma que:

A submissão a Deus, ao T/texto, é substituída por uma crença mais insidiosa talvez, menos visível em todo caso: a crença na letra, na cifra, na precisão, [...] a ideia de autonomia, de liberdade, de não determinação do sujeito, a ideia de que o sujeito não é controlável. (p.69).

Dessa maneira, os indivíduos passam a ser assujeitados pelo Estado de modo que pareça que ele, o sujeito, é o responsável pelas suas atitudes, o dono de suas vontades. Um modo menos visível de assujeitamento pautado no jurídico, na iminência de direitos e deveres. Temos, portanto, a forma-sujeito-capitalista, o sujeito jurídico.

Uma vez que o sujeito se torna sujeito-de-direito, observaremos, no próximo subitem, os modos de funcionamento do discurso político que tem no jurídico, a sustentação de seus dizeres.

## 2.2 O poder jurídico como argumento de sustentação no período Imperial

Como já vimos, no período colonial, o regime de governo era monárquico, ou seja, os poderes eram concentrados no rei e no clero da Igreja Católica. Observamos, conforme Haroche (1992, p. 67), que houve, no feudalismo, o enfraquecimento da Igreja e ascensão do Direito. Nesse sentido, Lagazzi (1988, p. 20), afirma que:

*A dominação (e definição) do sujeito pelo religioso foi profundamente abalada com o progresso do Direito. [...] Com o enfraquecimento da Igreja, centralizou-se o Estado, fazendo avançar o poder jurídico, ou melhor, fazendo com que o poder jurídico se constituísse, aos poucos, na Instituição Jurídica. Direitos e deveres sempre permearam as relações sociais, mas com a emergência do sujeito-de-direito, aconteceu a constituição de uma nova forma de assujeitamento, que Pêcheux (1975b) denominou como a *forma plenamente visível da autonomia*. (Grifos da autora).*

Com a Independência do Brasil, em 1822, os sujeitos passam pela fase intermediária, ou seja, a fase de transição entre o sujeito religioso e o sujeito de direito. É publicado, então, em 1824, a Primeira Constituição do Brasil. Segundo o Art. 5º: “A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior de Templo.” (BRASIL, Constituição de 1824, grifos nossos). Portanto, o discurso religioso dominante permanecia, mas com a ressalva de que outras religiões seriam permitidas. Não vemos, nesse momento, o Estado Laico ao qual pertencemos hoje. Vemos um Estado que regula e controla as massas interpelado por uma ideologia religiosa e inscrito em uma formação discursiva jurídica.

Para Barbosa Filho (2019, p. 92):

O Brasil, desde 1824, possuía uma constituição. Em relação ao corpo negro (e sobretudo, o corpo negro escravizado) ela era clara: silêncio. A Constituição de 1824 ignorou os escravos. Não existe, no documento, nenhuma menção ao escravismo, modo de produção dominante no país.

Os escravos não eram vistos, nem lembrados, não tinham direitos – mas tinham deveres com o seu senhor – portanto, não se enquadravam com o que a Constituição de 24 definia como cidadãos:

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.

II. Os filhos de pai Brasileiro, e Os ilegítimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio.

III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em sorviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil. (Constituição de 1824).

Os escravos, então, não eram cidadãos. Segundo Lagazzi (2010, p. 81), “ser cidadão é ter consciência de que se é sujeito de direitos.” O Estado, assim, nega os direitos aos negros escravos e os silencia. Para Orlandi ([2007] 2018, p. 31) “o silêncio não fala. O silêncio é. Ele significa. Ou melhor: no silêncio, o sentido é.” O silenciamento do Estado no Império do Brasil sustenta e reafirma a escravidão. Sustenta e reafirma que aos negros deveriam ser destinados os trabalhos manuais, sem que eles fossem considerados cidadãos pelo Estado.

Em 1827 é publicada uma lei que organiza o ensino público no Brasil. A partir desse ano, então, escolas de primeiras letras deveriam ser criadas em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos. A lei afirma que “as escolas serão de ensino mútuo”; o ensino mútuo ou método Lancaster, “foi desenvolvido na Inglaterra, no final do século XVIII” (CASTANHA, 2012, p. 2), e:

De acordo com a proposta, o professor ensinava a lição a um “grupo de meninos mais amadurecidos e inteligentes”. Os alunos eram divididos em pequenos grupos, os quais recebiam a “lição através daqueles a quem o mestre havia ensinado”. Assim um professor poderia “instruir muitas centenas de crianças” (EBY, 1978, p. 325 *apud* CASTANHA, 2012, p. 2).

Segundo pondera Castanha (2012, p. 2), o método foi criado no “momento em que a Inglaterra passava por uma fase de intensa urbanização, devido ao processo acelerado de industrialização”. Nesse sentido, buscando reduzir os custos, “a proposta visava à popularização da instrução entre as classes pobres”. (idem, *ibidem*).

Nessa direção, retomamos Althusser (1996, p. 20) em *Aparelhos Ideológicos do Estado*, ao questionar: “Ora, o que se aprende na Escola?” Em seguida, o autor (*ibidem*) continua:

qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar, - portanto algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos [...] de cultura científica ou literária directamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção (uma instrução para os operários, outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros superiores, etc.). Aprendem-se portanto saberes práticos (*des savoir faire*).

Mas, o autor (p. 21) assevera que:

por outro lado, e ao mesmo tempo que ensina estas técnicas e estes conhecimentos, a Escola ensina também as regras dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar. [...] o que significa exatamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe.

Dessa forma, podemos afirmar que a necessidade de se popularizar a educação, ou seja, de torná-la acessível aos pobres, vai na direção da crescente industrialização, que logo chegaria também ao Brasil, bem como, a abolição da escravidão, que era um “caminho sem volta” (visto a pressão externa e evolução de outros países). Nesse sentido, buscando garantir a dominação das forças de trabalho das massas populares, o Estado outorga uma lei que organiza o ensino público, criando escolas de primeiras letras. Na escola, como foi possível observar em Althusser (1996, p. 20-21), se aprende não só a ler e a escrever, mas também, sua posição social diante do Estado capitalista, isto é, aprende-se a respeitar as decisões do Estado, e não a questioná-las.

Além disso, segundo a lei:

Art. 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de aritmética, pratica de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria pratica, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionando á compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (Lei de 15 de outubro de 1827 que cria “Escolas das Primeiras Letras” no país, grifos nossos)<sup>10</sup>.

Há, portanto, uma contradição. Todas as religiões eram permitidas, segundo a Constituição, mas o ensino da “moral cristã e a doutrina da religião católica e apostólica romana” deveria fazer parte das disciplinas nas escolas das primeiras letras. Isso significa que a catequização continuava, agora sustentada por uma formação discursiva jurídica que apresenta os direitos e deveres dos cidadãos. A ideologia religiosa continuava interpelando os sujeitos.

Em 1830, publica-se o Código Criminal. Os negros, silenciados no texto da Constituição, agora aparecem. No capítulo IV, é definido o crime de Insurreição: “Julgar-se-á cometido este crime, retinindo-se vinte ou mais escravos para haverem a liberdade por meio da força.” (Código Criminal de 1830, Capítulo IV, Art. 113, grifos nossos)<sup>11</sup>. Os escravos negros não eram considerados cidadãos brasileiros e nem estrangeiros, mas, ao resistir à escravidão, tornam-se criminosos, de acordo com o Estado. Assim, o discurso político do Estado, sustentado pelo jurídico, criminaliza os africanos escravizados que tentarem se libertar, mas não lhes garante nenhum direito, nem o de serem reconhecidos como cidadãos. O que eram, então, os escravos, aos olhos do Estado? Sabemos apenas o que não eram: nem cidadãos, nem estrangeiros.

<sup>10</sup> Lei que cria “Escolas das Primeiras Letras” de 15 de outubro de 1827. <[https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html)> Acesso em 15 de set de 2021.

<sup>11</sup> Fonte: <[planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm)> Acesso em 15 set 2021.

O silêncio de que tratamos é o mesmo apresentado por Orlandi ([2007] 2018) em “As formas do silêncio”. Segundo a autora (p. 68), “não é do silêncio em sua forma física que falamos aqui, mas do silêncio como sentido, como história (silêncio humano), como matéria significativa. O silêncio de que falamos é o que instala o limiar do sentido.” O silêncio sobre o escravo produz efeitos de sentido que ecoam no fio do discurso. Ora, se não eram cidadãos e nem estrangeiros, o que seriam os escravos? Não podem ser caracterizados como “alguém”, segundo o Estado, já que não possuem direitos, não são cidadãos. O discurso político, portanto, sustenta seus dizeres através do jurídico para fazer ecoar o sentido de dominação ao corpo negro e escravizado.

Frente a esse silenciamento do Estado em relação aos escravos africanos, o que resta senão resistir? E é pela resistência dos negros que o Estado, interpelado pelo discurso jurídico, publica o Código Criminal de que tratamos acima para, mais uma vez, silenciar. Assim, em acordo com Orlandi ([2007] 2018, p. 70), “o silêncio do sentido torna presente não só a iminência do não-dito que se pode dizer mas o indizível da presença: do sujeito e do sentido”. Portanto, não são considerados, pelo Estado, cidadãos dotados de direitos, mas tornam-se criminosos a partir de um gesto de resistência a esse silenciamento a eles imposto.

Ainda a respeito do silenciamento dos negros, em 17 de fevereiro de 1854, por meio do Decreto nº 1.331-A, é aprovado o “Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte”.<sup>12</sup> De acordo com o Art. 69, não poderiam frequentar as escolas: “§ 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas. § 2º Os que não tiverem sido vacinados. § 3º Os escravos.” Os negros apareciam nos textos jurídicos apenas para indicar o que não poderiam fazer, lugares que não poderiam frequentar. Lagazzi (1988, p. 40) afirma que “a primeira das instituições nas sociedades modernas, regulador primeiro das relações de poder, o Estado tem, na Instituição Jurídica, a representação ‘legítima’ do Direito.” Significa dizer que o Estado, por meio da instância jurídica, regulava o que deveria ou não ser considerados direitos, que no caso dos escravos, nenhum lhes era garantido, discurso legitimado pelo político-jurídico da época.

Seguindo nossa discussão, ainda em 1854, é criado, por meio do Decreto 1.423 de 12 de setembro, o Instituto dos meninos cegos. Segundo o Art. 1º, o objetivo é: “a instrução primária; a educação moral e religiosa; o ensino de música, o de alguns ramos de instrução

---

<sup>12</sup> Fonte: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>> Acesso em 16 set 2021.

secundaria, e o de ofícios fabris.”<sup>13</sup> A ideologia religiosa permanece, assim, fazendo parte do quadro de disciplinas, cujo objetivo é o de converter os que não são católicos e manter a fé daqueles que pertencem ao catolicismo. Estado e igreja, portanto, ainda seguem juntos nos discursos materializados e sustentados pela formação discursiva jurídica, que objetiva o adestramento dos sujeitos pela escola e pela religião. O que diz respeito à religião é considerado educação, mas o que, segundo Orlandi (2014), deveria ser a formação dos sujeitos, é apenas instrução: “instrução primária”. Ainda segundo o Art. 1º, também lhes dariam instrução de “ofícios fabris”. É possível observar, então, que o Instituto dos Meninos Cegos objetivava a capacitação para o trabalho e a manter a religião católica em seus alunos.

Foi criada, em 1882, a Escola Mista da Imperial Quinta da Boa Vista. Essa escola profissional foi criada para atender aos filhos dos escravos libertos da Coroa. (CUNHA, 2005). O autor (idem) afirma que “poucas foram as instituições promotoras do ensino de ofícios que não se prendiam à formação de artífices orientados para a manufatura, senão para o artesanato mesmo”, ou seja, importava, ao Estado, ter cada vez mais mão-de-obra capacitada e habilitada para o trabalho. É possível observar que nessa necessidade do Estado em apenas capacitar para o trabalho há uma tentativa de silenciamento, pois sujeitos que não possuem formação, não resistem.

Em 1888, porém, foi sancionada a Lei nº 3.353 de 13 de maio. Essa lei declara a extinção da escravidão: “Art. 1º: É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil.”<sup>14</sup> A partir dessa data os escravos passaram a ser considerados “trabalhadores livres”. O texto da lei é curto e simples e não estava em pauta nas discussões como seria essa extinção da escravidão. Cunha (2005) afirma que:

Desde a época da Independência, os intelectuais do novo Império começaram a ver as relações escravistas de produção como empecilho a acumulação de capital. Os custos de reposição do escravo, elevados pelas limitações ao tráfico negreiro impostas pela Inglaterra, e a inadequação dessas relações à produção manufatureira levaram-nos a defender a substituição da força de trabalho escrava pela força de trabalho livre.

Então, por meio da pressão dos ingleses e pelos altos custos em se conseguir e se manter um escravo, aboliu-se a escravidão. Ao menos era o que a lei dizia que deveria se cumprir. Assim, a partir dessas observações, há uma falsa aparência do Estado inscrito em uma formação ideológica jurídica, pois “a formação ideológica-jurídica nos leva, no entanto, a acreditar em viabilidade da justiça e, mais do que isso, a reivindicar os mesmos direitos (deveres) para todos

---

<sup>13</sup> Fonte: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 16 set 2021.

<sup>14</sup> Fonte: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim3353.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm)> Acesso em 18 set 2021.

[...]” (LAGAZZI, 1988, p. 42). Portanto, a partir da promulgação da Lei Aurea, todos seriam iguais perante a lei, e os (ex)escravos, assim, passam a ser cidadãos, ou seja, sujeitos de direito.

Um ano após a Abolição da Escravatura, em 15 de novembro de 1889, acontece a Proclamação da República com o Decreto nº 1.<sup>15</sup> Foi decretado um governo provisório até a publicação da Constituição de 1891.

Em 24 de fevereiro de 1891 publica-se a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. No Título IV da Constituição, Art. 72: “§ 2º Todos são iguaes perante a lei.”<sup>16</sup> Assim, nosso pensamento vai ao encontro do que Lagazzi (1988, p. 42) afirma: “apaga-se o social e o histórico para que a ordem se mantenha a qualquer custo. É esse apagamento que sustenta a formação ideológica-jurídica, possibilitando que a lei se coloque como igual para todos.” Ou seja, a escravidão é apagada pelo Estado e o discurso a partir de agora é de igualdade para todos.

Em sequência, em 23 de setembro de 1909, é publicado o Decreto nº 7.566 que “Cria nas capitais dos Estados da Republica Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.”<sup>17</sup> Abaixo citamos um recorte do Decreto explicitando o que motivou sua criação.

Considerando:

Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite ás classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência;

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;

Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis à Nação. (BRASIL, Decreto Nº 7.566, 23 de setembro de 1909).

Segundo o decreto, o Estado tem o dever de formar cidadãos úteis. Assim, o Estado regula o que é seu dever e estabelece os direitos dos sujeitos, nesse caso, o de garantir às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades, e isso se dá por meio do ensino técnico, habilitando-os para os trabalhos manuais. É possível observar, então, uma contradição. O Estado diz que todos são iguais perante a lei, mas oferta o ensino técnico aos pobres na justificativa de estar cumprindo seu dever de formar cidadãos úteis à nação, ou seja, a classe proletária só teria utilidade ao Estado se tivesse uma capacitação técnica para o trabalho. Nesse sentido, Lagazzi (1988, p. 43) afirma que a Instituição Jurídica “fundamenta e legitima o Estado

<sup>15</sup> Fonte: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1-15-novembro-1889-532625-publicacaooriginal-14906-pe.html>> Acesso em 18 set 2021.

<sup>16</sup> Fonte: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm)> Acesso em 18 set 2021.

<sup>17</sup> Fonte: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 20 set 2021.

e que o Estado-capitalista-jurídico, um Estado de direitos e deveres, fundado na idéia do lucro, que só se concebe pelas relações de coerção.” Portanto, o Estado capitalista visa a lucratividade, e com o crescimento da industrialização, cresce concomitantemente a necessidade de trabalhadores capacitados para desempenharem as funções operárias.

Muitas mudanças aconteceram a partir de 1930. A primeira delas foi a instituição do Ministério de Educação e Saúde Pública. Pfeiffer (2010, p. 92-93), em seus estudos sobre políticas públicas de ensino, apresenta um recorte do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” escrito por Fernando de Azevedo: “a educação varia sempre em função de uma ‘concepção de vida’, refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu tempo, pela estrutura da sociedade”. Assim, é possível “observar a força da materialização dessa discursividade na constituição de 37 e nas leis orgânicas instituídas [...] que irão configurar uma divisão clara entre o ensino profissionalizante e o científico (ou clássico)” (PFEIFFER, 2010, p. 93).

Seguindo em nossa discussão, em 16 de julho de 1934, é publicada uma nova constituição. Segundo o Art. 113: “1) Todos são iguais perante a lei. Não haverá privilégios, nem distinções, por motivo de nascimento, sexo, raça, profissões próprias ou dos pais, classe social, riqueza, crenças religiosas ou idéias políticas.”<sup>18</sup> Podemos observar a permanência do discurso de igualdade e sua legitimação pelo Estado, garantindo que não haverá distinção entre os sujeitos. E em relação à educação, o Art. 149 afirma que: “A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País”. No entanto, apenas o ensino primário era gratuito e de frequência obrigatória, segundo o Art. 150, Parágrafo Único: “a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos; b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;”. Ou seja, apenas a educação primária era direito de todos e dever do Estado e da família.

A Constituição de 1934 durou apenas três anos. A partir do golpe de 1937, Vargas instituiu o Estado Novo, e com ele, uma nova constituição. Assim, em 10 de novembro de 1937, foi decretada a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.<sup>19</sup> Segundo o Art. 122: “1º) todos são iguais perante a lei;”, permanecendo, ainda no discurso, a igualdade entre os sujeitos. Em relação à educação, o Art. 130 diz que:

---

<sup>18</sup> Fonte: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm) > Acesso em 20 set 2021.

<sup>19</sup> Fonte: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm) > Acesso em 20 set 2021.

O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar. (BRASIL, Constituição de 1937).

Assim, a respeito da educação na Constituição de 37, Pfeiffer (2010, p. 94) afirma que:

os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir desse sistema (salvo custeado por algum donativo), deveriam ter como destino as escolas profissionais, essas sim garantidas pelo estado.

Observamos, novamente, a contradição de uma política que afirma que todos são iguais, mas separa as classes – elite e proletários – e regula os direitos de cada um, destinando, aos pobres, o ensino técnico, ou seja, a capacitação da mão-de-obra.

Em 30 de janeiro de 1942, é publicada a Lei Orgânica do Ensino Industrial, que de acordo com o Art. 1º:

estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca.<sup>20</sup>

Observamos, então, que o ensino técnico passa a ser de grau secundário, cuja lei não menciona explicitamente a separação de classes. Isso significa que todos podem ter acesso ao grau secundário. No entanto, o Art. 30 cita quais as condições para os candidatos ingressarem nessas escolas:

Art. 30. Deverá o candidato satisfazer, além das condições gerais referidas no artigo anterior, as seguintes condições especiais de admissão:  
 1. Para os cursos industriais:  
 a) ter doze anos feitos e ser menor de dezessete anos;  
 b) ter recebido educação primária completa;  
 c) possuir capacidade física e aptidão mental para os trabalhos escolares que devam ser realizados;  
 d) ser aprovado em exames vestibulares. (BRASIL, Lei Orgânica do Ensino Industrial, 1942).<sup>21</sup>

Os cursos técnicos exigem as mesmas condições para o ingresso. Isso significa que essa modalidade de ensino não está acessível a todos, está apenas para os que possuem capacidade

<sup>20</sup> Fonte: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html> > Acesso em 20 set 2021.

<sup>21</sup> Fonte: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html> > Acesso em 21 set 2021.

física e mental, além da necessidade de serem aprovados no exame vestibular. Nesse sentido, concordamos com o que Silva (2017a, p. 5) afirma:

Falar em inclusão-exclusão, em igualdade de oportunidades, em defesa das diferenças individuais ou de classes, hoje, significa, pois, em relação a um interdiscurso, a uma memória discursiva de uma sociedade colonizada e escravocrata. [...] Desencadeiam processos discursivos que sustentam muitas vezes as desigualdades, mesmo que de forma transformada, ou mesmo as aprofunda. (*apud* PFEIFFER, 2018, p. 46).

Portanto, o Estado interpelado pela formação ideológica jurídica diz garantir direitos iguais a todos, mas os sentidos que a textualidade da lei atualiza produzem efeitos de uma falsa aparência de igualdade de oportunidades, retornando, então, ao pré-construído de se destinar o ensino primário com habilitação técnica aos pobres, e somente aqueles aptos mentalmente e aprovados em exames de vestibular é que merecem continuar e aprofundar seus estudos e conhecimentos.

Além da Lei Orgânica do Ensino Industrial, vários outros Decretos-Lei marcam o período do Estado Novo, na Era Vargas. Tais decretos são conhecidos como Reforma Capanema, cujo Ministro da Educação, Gustavo Capanema faz jus ao nome da reforma. Foram publicados nesse período o decreto nº 4.073, que mencionamos acima, o Decreto nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, criando o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, o Decreto nº 4.422, de 9 de abril de 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, o Decreto nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, a Lei Orgânica do Ensino Comercial, enfim, uma série de decretos que através do jurídico regulam os sujeitos e ditam seus direitos e deveres.

Assim, segundo Pfeiffer (2010, p. 95):

no vai-e-vem dos sentidos postos por esses decretos e por essas instituições que se estabilizam sentidos para a educação brasileira e lugares possíveis para as políticas públicas, e, portanto, para os sujeitos.

Desse modo, esses decretos legitimados pelo Estado materializam o discurso de separação das classes – elite e pobres – através do pré-construído, do retorno aos mesmos espaços de dizer, em diferentes épocas, agindo por meio de uma falsa aparência de mudanças e de garantia de direitos iguais a todos.

Nesse sentido, Ghiraldelli Jr (2005, p. 82-83) afirma que o Estado, de modo geral, buscava separar “aqueles que poderiam estudar daqueles que deveriam estudar menos e se dirigir ao mercado de trabalho mais rapidamente” (*apud* PFEIFFER, 2010, p. 96). Isso justificaria, portanto, o fato de, para os alunos serem aceitos nas escolas secundárias, conforme

o Art. 32, é preciso: “c) ter revelado, em exames de admissão, aptidão intelectual para os estudos secundários.” (BRASIL, Decreto-Lei nº 4.244/42)<sup>22</sup>. Para Lagazzi (1988, p. 66):

O que vemos, portanto, nessa situação de linguagem, é um grande jogo entre duas posições que têm uma relação de antagonismo entre si. Uma das posições atua no sentido de calar o outro, fazendo com que ele permaneça na posição de interlocutor, sem, no entanto, assumir a palavra, para que não possa interferir e reivindicar possíveis direitos.

Ou seja, o Estado se respalda no discurso jurídico por meio de leis e decretos afirmando estar cumprindo seu dever de garantir direitos iguais a todos, calando, dessa maneira, as massas, objetivando conter as resistências daqueles que podem e devem reivindicar seus direitos e seu lugar na sociedade. Assim, de acordo com Pfeiffer (2010, p. 98), “o lugar do político seria o da luta por esses direitos que já se configuram de saída como auto-evidentes e iguais para todos.” A autora (ibidem, p. 98), então, continua afirmando que: “independentemente de se efetivarem, o espaço de sentido possível do político que configura esses movimentos é o da *concessão*.” (Grifos da autora). Então, “esse sentido de político como concessão silencia (cf. Orlandi, 1992) espaços possíveis para a disputa de sentidos.” (PFEIFFER, 2010, p. 98). Dessa maneira, o lugar do político faz parecer que os direitos estão sendo concedidos por um Estado que se mostra preocupado em cumprir o seu dever, em cumprir a lei e garantir os *mesmos* direitos a *todos*. O Estado se respalda, assim, nas leis e decretos, e utiliza-se desses discursos como sendo a garantia da concessão de direitos iguais a todos.

Prosseguindo em nossa discussão, mais uma reforma atravessa a constituição da nossa memória enquanto sujeitos brasileiros estudantes e trabalhadores. Em 11 de agosto de 1971, publica-se a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, Lei nº 5.692, conhecida, também, como a primeira LDB. Aqui, o ensino de 1º grau que contempla alunos de 7 a 14 anos é gratuito e obrigatório, e para o ingresso no ensino de 2º grau, conforme o Art. 21, Parágrafo Único: “exigir-se-á a conclusão do ensino de 1º grau ou de estudos equivalentes.”<sup>23</sup> O currículo escolar, segundo o Art. 5º: § 1º “terá uma parte de educação geral e outra de formação especial”, cuja formação especial:

§ 2º a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades

<sup>22</sup> Fonte: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html> > Acesso em 21 set 2021.

<sup>23</sup> Fonte: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> > Acesso em 21 de set 2021.

do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. (BRASIL, Lei 5.692/71).

De acordo com Cunha (2005):

essa política constituiu na fusão dos ramos do 2º ciclo do ensino médio [...]. Assim, o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico passaram a constituir um ramo único, com todas as escolas oferecendo cursos profissionais – então chamados de *profissionalizantes* – destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos para todas as atividades econômicas. (Grifos do autor).

Dessa maneira, “a ideologia jurídica vai permitir que se estabeleça o meio de expressão no Estado, sob a forma de interesse geral, dos diversos e contraditórios interesses que se chocam na sociedade civil” (LAGAZZI, 2010, p. 79). Nesse sentido, o Estado define os direitos e deveres por meio do jurídico como sustentação para atingir seu objetivo de destinar aos pobres o ensino técnico e profissionalizante, afastando-os implicitamente da possibilidade do ensino superior.

Em 1982, foi encomendado pelo Inep/MEC um trabalho detalhado sobre a Reforma de 71. Cunha (2005) apresenta os resultados da efetividade da Reforma descritos no documento “A profissionalização do ensino na Lei nº 5.692/71” (1982, p. 44), dentre eles: “- a profissionalização se restringiu, praticamente, às escolas públicas e privadas que já eram profissionalizantes antes da promulgação da lei;”, e “a oferta de habilitação profissional pela escola de 2º grau não diminuiu a demanda de candidatos aos concursos vestibulares;”. Isso em razão do que motivou a implantação da reforma. Ainda de acordo com o autor (2005), para o grupo de trabalho que elaborou o projeto da Reforma:

os egressos do colegial secundário precisariam ingressar na universidade em razão de uma deficiência curricular (a ausência de formação profissional). Ora, esse raciocínio, que pode ser verdadeiro para um ou outro indivíduo, é falso para o conjunto dos jovens egressos do colegial secundário. A procura dos cursos superiores, ao contrário do que se dizia, é determinada pela *presença neles* de valor, no caso o requisito de ascensão social, e não por alguma deficiência do ensino médio. (CUNHA, 2005, grifos do autor).

Isso significa que havia resistência dos sujeitos em relação às imposições do Estado. Assim, pois, o que vemos aí é o funcionamento da língua de Estado. Pêcheux ([1979] 2015, p. 86) esclarece que a língua de Estado é:

Uma série de estratégias de discurso obstinada em evacuar qualquer contradição e a mascarar a existência das relações de classes: ela usa uma falsa aparência para contornar indefinidamente o que todo mundo sabe e que ninguém pode dizer.

Dessa maneira, o Estado utiliza diversas formas de sustentar seus discursos e fazer circular suas ideias para conter a resistência e calar as massas. Importante lembrar que em 1971 o país era governado por uma ditadura militar, e as ideias propagadas sobre a Reforma eram controladas pelo Estado que censurava as mídias da época. Além disso, notamos a presença dos Aparelhos Ideológicos e Repressores de Estado definidos por Althusser (1996) de que tratamos na seção anterior. Ou seja, o Estado agia não só ideologicamente sobre as massas, como também através da força e da repressão àqueles que resistiam. O intuito do Estado, portanto, não era apenas o de capacitar trabalhadores técnicos por meio do ensino profissionalizante, mas sim, o de afastar os pobres do acesso ao ensino superior. No entanto, em “A profissionalização do ensino na Lei nº 5.692/71” é apresentado que a demanda dos candidatos em exames de vestibular não diminuiu com a Reforma, configurando, então, uma resistência dos sujeitos.

Em 18 de outubro de 1982, a Lei nº 7.044<sup>24</sup> altera a Lei nº 5.692/71, desobrigando o ensino profissionalizante compulsório, tornando-o facultativo. Além disso, podemos notar alteração dos termos “habilitação para o trabalho” para “preparação para o trabalho”, conforme o Art. 1º.

Em 1988 é promulgada a nova Constituição Federal do Brasil. Segundo o Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, CF/88).<sup>25</sup>

Dessa forma, o Estado por meio do jurídico diz que a educação é direito de todos, dever do Estado e da família. Traz para o texto, também, o objetivo da educação que deve preparar para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Além disso, o Estado garante o seu dever com a educação por meio do “V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;” (BRASIL, CF/88, Art. 208). Concordamos, pois, com Pfeiffer (2010, p. 88) quando diz que:

Comparece aí outro sentido regular que se instala na memória sempre atualizada da educação [...] que nos mostra que aquilo que aparece como uma concessão – **mas com a possibilidade da diferenciação assegurada mediante os talentos de cada um** – significa regularmente e de modo consistente, na afirmação na divisão e na justificação dessa divisão que fica então legitimada. (Grifos da autora).

---

<sup>24</sup> Fonte: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html> > Acesso em 22 set 2021.

<sup>25</sup> Fonte: < [https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988/arquivos/ConstituicaoTextoAtualizado\\_EC%20109.pdf](https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988/arquivos/ConstituicaoTextoAtualizado_EC%20109.pdf) > Acesso em 22 set 2021.

Ainda de acordo com a autora (ibidem), “*concedem-se direitos, respeitando as diferenças*”. Assim, “o político como argumento funciona justamente no silenciamento de outras práticas não coesas com aquilo que já está devidamente administrado e que se sustenta por uma discursividade jurídica.” (PFEIFFER, 2010, p. 98). Dessa maneira, assegurando os direitos e cumprindo o seu dever previamente estabelecido na Constituição Federal utilizando-se do jurídico como sustentação, o Estado publica, em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394. A finalidade da LDB é explicada no Art. 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.<sup>26</sup>

Novamente o Estado assume responsabilidade para com a educação, responsabilizando, também, a família. Além disso, apresenta o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho como finalidade da educação. Ou seja, ao final do ciclo escolar os sujeitos devem estar preparados para a cidadania e qualificados para o trabalho. Segundo Lagazzi (2010, p. 80), “a cidadania constrói-se e conquista-se. É objetivo perseguido por aqueles que anseiam por liberdade, mais direitos, melhores garantias individuais e coletivas frente ao poder e à arrogância do Estado.” O Estado, portanto, diz que o exercício da cidadania é um direito de todos e uma das finalidades da educação, para assim, legitimar suas ações e sustentar seus discursos a cada nova lei, decreto ou emenda, cuja justificativa se pauta em assegurar os direitos dos sujeitos, numa tentativa de conter as resistências daqueles que lutam por liberdade, garantias individuais e outros. Isso, pois, com direitos garantidos na Constituição e legitimados pela LDB, há uma aparência da não necessidade de lutas e resistências por estarem assegurados pelo Estado com seus discursos interpelados por uma formação ideológica jurídica, porque “o lugar do político seria o da luta por esses direitos que já se configuram de saída como auto-evidentes e iguais para todos.” (PFEIFFER, 2010, p. 98).

Isso se reafirma pelo texto da Constituição Federal de 1988 no Art. 1º. Parágrafo único: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.” Isso significa que se o poder emana do povo e esse poder é exercido pelos representantes eleitos quer dizer que os sujeitos-cidadãos são corresponsáveis pelas medidas tomadas pelo Estado que nos representa, juridicamente fundamentados.

---

<sup>26</sup> Fonte: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 23 set 2021.

Ainda na LDB/96, o Capítulo II, Seção IV da lei é dedicado ao Ensino Médio. O Art. 36, § 2º diz que: “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, **poderá** prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, LDB 9.394/9, grifos nossos). O Estado sustenta, ainda, os dizeres de possibilidades, cujos sujeitos são livres para decidirem qual caminho trilhar em relação ao seu futuro profissional. No entanto, uma contradição se instala aí, pois, o Art. 1º da LDB/96 afirma que: “§ 2º A educação escolar **deverá** vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social.” (Grifos nossos). A contradição se instala quando, ora se possibilita a preparação para o trabalho através da formação profissional, ora se *deve* estar vinculado ao trabalho. O Art. 36 da mesma Lei reitera:

A preparação geral para o trabalho e, **facultativamente**, a habilitação profissional, **poderão** ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (BRASIL, LDB/96, Art. 36 § 4º, grifos nossos).

Os discursos se estabilizam por meio dessas contradições – pode; deve – produzindo efeitos de sentido de um falso real da garantia de escolha. Ou seja, *pode* ter uma habilitação técnica, mas *deve* estar preparado para o trabalho.

O Capítulo III da LDB/96 aborda a Educação Profissional. O Art. 39. diz: “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.” Nesse recorte, há menção de educação, ciência e tecnologia, e desenvolvimento de aptidões. Não há menção em formar sujeitos para o exercício da cidadania. Os poucos Artigos destinados à Educação Profissional na LDB silenciam a formação dos sujeitos quanto à cidadania, mas esta, já está “garantida” pela Constituição e por outros artigos da LDB/96.

Ainda em relação à possibilidade que está ligada às escolhas dos sujeitos-estudantes, foi publicada em 16 de fevereiro de 2017, a Lei nº 13.415<sup>27</sup> que altera a LDB/96, instituindo por meio de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) uma Reforma no Ensino Médio, propondo itinerários formativos aos quais os sujeitos-estudantes devem escolher de acordo com “seus projetos de vida”<sup>28</sup>.

Os itinerários formativos que passarão a vigorar são explicitados no Art. 36. Vejamos:

<sup>27</sup> Fonte: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm) > Acesso em 23 set 2021.

<sup>28</sup> Citação recortada de uma propaganda do Novo Ensino Médio produzida pelo MEC e que circulou, em 2017, nas diversas plataformas midiáticas – TV, rádio, *internet*, redes sociais. Link: < <https://www.youtube.com/watch?v=Iq-1r8mlP8Q> > Acesso em 23 set 2021. Segundo o Art. 35-A: “§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a **adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida** e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. (BRASIL, Lei 13.415/17, grifos nossos).

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.

Assim, na justificativa de estar cumprindo seu dever garantindo o direito de todos à educação (como estabelecido na Constituição Federal/88), o governo atualiza os discursos e os decretos, aproximando, assim, cada vez mais Educação e Trabalho através desse movimento de assegurar a liberdade de escolha aos estudantes. Nessa direção, Dias e Nogueira (2017, p. 4) afirmam que:

os discursos sobre o (mercado de) trabalho e sobre as relações de trabalho afetam a constituição desse sujeito “autoempreendedor”, em tentativas de regular o que se pode e deve ser estudado na escola, por meio de uma abordagem por “competências”, colocando em jogo as relações Língua-Estado-Nação enquanto recobertas por certo funcionamento ideológico do consenso na contemporaneidade e, por sua vez, seus efeitos nos discursos sobre educação e ensino em reforma política-educacional.

Nesse sentido, essas “reformas”, aparentemente, benéficas aos estudantes, mobilizam sentidos que vão na direção de um Estado capitalista que regula direitos e deveres juridicamente sustentados que evidenciam a liberdade de escolha do sujeito estudante (liberdade para escolher por uma educação que “educa para o trabalho”). Nessa direção, as autoras (p. 5) dizem que o “discurso das competências parece ser sedutor para trabalhar na evidência de sentido de uma educação supostamente democrática.”

A partir desses itinerários, segundo o que é discursivizado pelas propagandas do governo, o sujeito-estudante tem o direito de escolher o seu futuro, e por isso pode escolher o itinerário formativo de acordo com “os seus sonhos”<sup>29</sup>. E, destinado ao aluno de rede pública, o “MédioTec” será o “Ensino Médio e, ao mesmo tempo, um curso técnico profissionalizante”<sup>30</sup>. Em nosso estudo da propaganda sobre o “MedioTec”, as análises indicaram que:

<sup>29</sup> Fonte: <[https://www.youtube.com/watch?v=C-M\\_ewoa0iY&list=RDCMUCn9sSXxb1Pd3v6bszZRssJA&start\\_radio=1&rv=C-M\\_ewoa0iY&t=105](https://www.youtube.com/watch?v=C-M_ewoa0iY&list=RDCMUCn9sSXxb1Pd3v6bszZRssJA&start_radio=1&rv=C-M_ewoa0iY&t=105)> Acesso em 23 set 2021.

<sup>30</sup> Recorte da propaganda do Mec sobre o Novo Ensino Médio – MédioTec. <<https://www.youtube.com/watch?v=Iq-1r8mlP8Q>> Acesso em 24 set 2021.

o enunciado “Agora é você, da sala de aula para o mercado de trabalho” é exatamente o resultado dessa política atual, que atua para aumentar o número de mão de obra em vez de criar políticas públicas de incentivo a continuidade dos estudos, a continuar buscando conhecimentos. (JAGNOW, 2018, p. 39).

Desse modo, o Estado age através das reformas afirmando garantir direitos e utilizando as propagandas como modo de reprodução dos seus discursos. Concordamos, então, com a afirmação de Bressanin e Jagnow (2019, p. 669) em uma pesquisa também sobre as propagandas do MEC:

a propaganda política não discerne o que circula entre todo mundo e ninguém, cada um e os outros quando assevera de modo genérico que “as pessoas foram ouvidas” (Quais pessoas?) e que assim irá garantir o “direito à educação” (Que educação? O ensino técnico?). A propaganda faz parecer que a reforma irá garantir a cada um dos alunos ou a todos eles, as mesmas oportunidades de aprendizagem. Idealiza-se um conjunto de saberes comum, produzindo na textualização do político, a ilusão de igualdade, o apagamento da contradição. (BRESSANIN e JAGNOW, 2019, p. 669).

Desse modo, destacamos que além do discurso jurídico como sustentação das medidas (im)postas pelo Estado, esta passa a utilizar, também, as propagandas como aliadas do governo para a circulação do discurso em prol de tais medidas, produzindo efeitos de sentidos de que são mudanças e não reformas (BRESSANIN, 2018, p. 25). Retomamos Pêcheux ([1979] 2015, p.75), quando afirma que a propaganda é essencial ao Estado e que “se faz com imagens e palavras, sentimentos, ideias e gestos. É, pois, evidentemente, um negócio de psicologia.” Dessa maneira, as propagandas são utilizadas pelo governo com o objetivo de persuadir as massas populares de que novas medidas, leis e decretos são necessários para assegurar-lhes o direito do acesso à educação, bem como o direito de escolherem o próprio futuro a partir das reformas propostas pelo político e sustentadas pelo jurídico.

Com a publicação da BNCC, segundo o Estado, serão garantidas oportunidades iguais de aprendizagem a todos, “mas produz na indeterminação “todos”, o apagamento das diferenças” (BRESSANIN, 2018, p. 26). Assim:

o Estado, de maneira intervencionista, garante seu controle sobre a educação estabelecendo uma Base Nacional Curricular Comum que irá orientar “as políticas educacionais que serão implementadas nas escolas de todo o país” (BNCC, 2017) e evita pôr em discussão (mas reafirma) a dualidade da educação no país. (BRESSANIN, 2018, p. 26).

Sendo assim, o governo, utilizando a língua de Estado, que dá sentido a si mesmo (ORLANDI, [2012] 2017, p. 107), nas propagandas circuladas em 2017 (circuladas, inclusive,

antes da promulgação da Lei do Novo Ensino Médio – 13.415/17)<sup>31</sup>, afirma que o sujeito-jovem estudante agora pode escolher o seu futuro. No entanto, é possível notar efeitos de contradição nesses discursos em relação ao que a própria Lei traz. Isso porque segundo o Art. 36, a BNCC e os itinerários formativos: “deverão ser organizados [...] conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...]” (BRASIL. Lei nº 13.415/17). Ou seja, o aluno poderá escolher o seu futuro de acordo com o *itinerário* que estiver a ele disponível o acesso, conforme “relevância para o contexto local”, bem como “possibilidade dos sistemas de ensino”. O Estado, então, age sob uma falsa aparência de dar aos sujeitos-estudantes a escolha do seu futuro, apagando as contradições e diferenças e silenciando a massa popular através do “marketing político que nem descansa e nem dá trégua: é todo dia”, sendo esse “um dos elementos do funcionamento e eficácia da propaganda.” (ORLANDI, [2012] 2017, p. 131).

Concordamos, pois, quando Pêcheux ([1975] p. 283) afirma que a “aparência age direta e imediatamente sobre as grandes massas e constitui, por essa razão, um tema preponderante da linguagem política.” Assim, as propagandas com discursos que circulam sobre a possibilidade de escolhas é uma das maneiras (armas) que o Estado capitalista utiliza para persuadir as massas. Do mesmo modo, como visto anteriormente, conforme Pêcheux ([1979] 2011, p. 80), é possível perceber a via dita “americana” do *modo de produção capitalista*, em que, de acordo com o autor (ibidem): “se apresenta sob os traços de uma democracia burguesa exemplar, fundada na *ideologia jurídica do contrato livre e igual* [...]”. Sendo assim, portanto, lembramos novamente a máxima de Henry Ford (já mencionada) trazida por Pêcheux ([1979] 2011, p. 88), cujo indivíduo *pode escolher* a cor do carro, desde que a *escolha preta*. Assim também percebemos nas propagandas (armas) utilizadas pelo Estado, quando afirmam dar ao sujeito o *poder de escolher*, desde que seja aquilo que o Estado quer.

Por fim, Pêcheux ([1988] 1995 p. 304) diz que “não há dominação sem resistência: primeiro prático da luta de classes, que significa que é preciso “ousar se revoltar”.” (Grifos do autor). Portanto, além de se respaldar no jurídico para sustentar a necessidade de reformas, mudanças, alterações, o Estado faz circular, pelas propagandas aliadas do governo, o marketing político legitimando esses discursos e persuadindo os sujeitos, para que estes, não “ousem se revoltar”.

---

<sup>31</sup> Esta propaganda <[https://www.youtube.com/watch?v=C-M\\_ewoa0iY](https://www.youtube.com/watch?v=C-M_ewoa0iY)> foi publicada no canal do YouTube do Ministério da Educação dia 4 de janeiro de 2017. A Lei 13.415 que Reforma o Ensino Médio, apesar de oriunda de uma Medida Provisória publicada em 22 de setembro de 2016, foi aprovada e promulgada em 16 de fevereiro de 2017. Ou seja, o Estado utilizou as propagandas como “armas” para conter as resistências e/ou revoluções (PÊCHEUX, [1979] 2015, p. 91-92) durante a implementação da lei supracitada.

A partir das considerações sobre como o Estado legitima suas ações, apresentaremos, no próximo capítulo, a análise dos recortes selecionados que compõem o *corpus* de nossa pesquisa que busca compreender os discursos sobre a/da Educação Profissional e Tecnológica e seus efeitos de sentido.

### CAPÍTULO III

## 3 GESTOS DE ANÁLISE DO FUNCIONAMENTO DOS DISCURSOS DA/ SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

Neste capítulo, nosso objetivo é compreender, através de gestos de análise, os efeitos de sentidos dos discursos da/sobre a Educação Técnica e Profissionalizante no Brasil. Para isso, dividimos essa seção em três subtópicos, nos quais abordamos os efeitos de sentidos produzidos pelos discursos da/sobre a Educação Técnica e Profissionalizante no Brasil, recortados de documentos e programas de ensino produzidos nos diferentes momentos de sua consolidação: o período colonial, o imperial e a República.

Assim, retomando Orlandi (1984, p. 14) ao afirmar que “os recortes são feitos na (e pela) situação de interlocução, aí compreendido um contexto (de interlocução) menos imediato: o da ideologia”, apresentamos durante este capítulo, as análises dos recortes selecionados, que, como dito outrora, busca compreender linguagem e situação na questão da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

Nessa direção, convém ressaltar os modos de compreensão do *discurso sobre* e do *discurso de* que foram observados por Orlandi (2008), na obra Terra a Vista, pois:

Enquanto discurso intermediário, como uma forma de institucionalização dos sentidos, o *discurso sobre* constitui uma interpretação, ou melhor, ao se situar entre um discurso-origem e um interlocutor, ele resulta de uma interpretação; ao mesmo tempo, ele intervém na construção imaginária do interlocutor, do sujeito e do dizer. (COSTA, 2014, p. 34).

Assim, os discursos *sobre* a Educação Profissional e Tecnológica recortados para este trabalho são enunciados pela voz do Governo Federal. Ou seja, a Educação Profissional e Tecnológica é falada pelo Programa Novos Caminhos, intervindo, assim, na constituição imaginária dos sujeitos. Isso quer dizer que, segundo o Estado, o Programa Novos Caminhos é a concretização da lei, isto é, o discurso *da* educação é interpretado pelo Estado ecoado e, conseqüentemente, afeta os sujeitos e seus gestos de interpretação pelos discursos *sobre* a educação. Desse modo, os sujeitos afetados pelos discursos *sobre* acreditam que o Programa Novos Caminhos é a concretização da lei, de forma tal, que passa a fazer parte de suas formações imaginárias o efeito de benefício e de justiça com o cumprimento desta lei.

Orlandi afirma que “os ‘discursos sobre’ são uma das formas cruciais da institucionalização dos sentidos.” (2008, p. 44, grifos da autora). Além disso, a autora afirma ainda, que “o ‘discurso sobre’ é um lugar importante para organizar as diferentes vozes (dos discursos *de*)” (ibidem, grifos da autora). Nessa direção, propomos, a seguir, três análises de

recortes de discursos *da* Educação Profissional e Tecnológica, ou seja, os *discursos-origem* que são recortes de lei, portanto, os discursos *de*. E mais duas análises, que são recortes dos discursos *sobre* a Educação Profissional e Tecnológica, enunciados pela voz do Governo Federal. Prosseguimos, assim, com nossos gestos de análise.

### **3.1 Discursos da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Colônia e seus efeitos de sentido**

No período colonial, como já mencionamos, o termo educação profissional não aparece. No entanto, Fonseca (1961) afirma que os primeiros aprendizes de ofícios foram índios e escravos. Além disso, houve, à época, outros tipos de ofícios ensinados que não se destinavam a negros e escravos. Dessa maneira, pelos gestos de interpretação é possível compreender que houve, desde a colonização, uma divisão de classes sociais/raciais, pois aos negros destinavam-se os trabalhos manuais, e com o advento do Ouro nas Minas Gerais, por exemplo, buscou-se ensinar ofícios aos filhos dos brancos e colonos através da criação da Casa de Fundição e de Moeda. (FONSECA, 1961, p. 74). Ainda segundo o autor, era nas Casas de Fundição e de Moeda que se transformava o ouro em barra, portanto, era esse o ofício ensinado aos brancos.

De acordo com Cunha (2005):

O emprego de escravos, como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões, etc. afugentava os trabalhadores livres dessas atividades, empenhados todos em se diferenciar do escravo. Ou seja: os homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social.

A partir de considerações como essa feita pelo autor, é possível identificar que há diferentes modos de identificação dos sujeitos (brancos e negros) a partir das formações imaginárias que os constituem. Assim, o imaginário que vinha sendo construído sobre os trabalhos manuais e sobre os negros sustentava a necessidade de afastar os que não eram negros do desempenho dessas funções para se diferenciarem deles.

As formações imaginárias são, conforme Orlandi (2015, p. 189):

imagens, que nos relacionam com a realidade, por exemplo: a imagem que se faz, em nossa sociedade, de uma pessoa com deficiência, imagem que se faz de um negro, imagem que se faz de uma mulher quando se trata de pedir um emprego etc.

Nesse sentido, a imagem que se formava dos negros era a de que a eles deveriam se destinar os trabalhos manuais.

Cunha (2005) afirma que “numa sociedade em que o trabalho manual era destinado aos escravos [...], essa característica “contaminava” todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos”, dessa forma, ainda segundo o autor (idem), os “homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto à sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social.” Esses acontecimentos, portanto, produzem efeitos de sentido de um imaginário sob determinadas profissões e a quem, os trabalhos que exigem esforços físicos ou manuais, deveriam se destinar. Todo esse imaginário constitui os sujeitos e aparece, noutros discursos, sob a forma do pré-construído, sob o retorno a esses espaços de dizer.

Nessa direção, apresentamos, a seguir, o primeiro recorte (R1) de nosso trabalho, que data de 1752, cuja materialidade encontramos na obra de Luiz Antonio Cunha, intitulada “O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata”. É importante retomar que no Brasil Colônia não se falava em Ensino Técnico ou Profissional, tampouco tinham, os negros, quaisquer direitos relacionados à educação. Nesse sentido, o recorte 1 (R1) é de um contexto em que alguns ofícios, segundo Cunha (2005), “não convinham aos artesãos que fossem confiados a escravos.” Trata-se do Compromisso de 1752 da Irmandade de São José de carpinteiros e pedreiros do Rio de Janeiro, como aponta Cunha (idem), e trazia os seguintes dizeres:

**R1:** Todo **irmão** em que se notar **raça de mulato, mouro ou judeu**, será **expulso** da **Irmandade** sem **remissão** alguma. O mesmo se estenderá de suas mulheres tendo qualquer das **sobreditas faltas**.” (Grifos nossos).

Apresentado o recorte, buscamos entender, inicialmente, o que foi a Irmandade de São José.

A Irmandade era uma organização que, inicialmente, funcionava como uma espécie de sindicato, que legitimava o estatuto dos profissionais que a integravam, assim como assegurava a progressão na atividade, num percurso de melhoria contínua, nos ofícios de carpinteiro e pedreiro, assente em três escalões: aprendiz, oficial e mestre. (LISBOA, sem data.).<sup>32</sup>

A irmandade, então, era uma organização ou um sindicato formado em Portugal que se estendeu ao Brasil no século XVIII (tal como hoje, os sindicatos reúnem trabalhadores de uma mesma categoria para lutar pelos mesmos interesses e melhorias); era, então, uma organização

---

<sup>32</sup> Arquivo Municipal de Lisboa. Disponível em: <<http://arquivomunicipal.cm-lisboa.pt/pt/acervo/arquivos-institucionais/irmandade-de-sao-jose-dos-carpinteiros/>> Acesso em: 30 set 2021.

religiosa formada por pedreiros e carpinteiros. Segundo Santos (2010, p. 143), “a marca da exclusão por critérios de pureza de sangue fica expressa em várias passagens do mesmo discurso”. Assim, a Igreja, representada por essa Irmandade em R1, legitima a “supremacia” do branco europeu, a “pureza de sangue”, e a inferioridade dos negros, mulatos e outras raças por uma formação imaginária de superioridade, como visto há pouco.

Temos, no início do R1, o seguinte dizer: “todo irmão em que se notar raça de mulato [...] será expulso da Irmandade [...]”. Ou seja, *todo* negro, mouro ou judeu que pertencesse à Irmandade deveria ser expulso, sem remissão. Dessa forma, a Igreja, não só impunha a religião, como também separava os indivíduos de acordo com a raça, sendo que aqueles que “faltavam” as características europeias não eram aceitos. Era uma irmandade que não pregava o amor e a caridade, mas que inferiorizava as diferenças através dos seus discursos. Ser negro era não ser cidadão para o Estado, e não ser um “irmão” para a Igreja. Ou seja, é produzido um efeito de contradição, pois a Igreja, instituição em que Deus é o centro, legitima em seus discursos a falta de perdão, a falta de fraternidade para com os diferentes dos europeus. A Igreja, portanto, seleciona quem deve ou não fazer parte de suas organizações.

Nesse sentido, Pêcheux ([1988] 1995, p. 191) afirma que:

Isso significa que as contradições que constituem o que chamamos as *condições ideológicas da reprodução/ transformação das relações de produção* se repercutem, com deslizamentos, deslocamentos, etc., no todo complexo das ideologias teóricas sob a forma de *relações de desigualdade-subordinação que determinam os “interesses” teóricos em luta numa conjuntura dada* [...]. (Grifos do autor).

Assim, há o deslocamento do discurso cujos efeitos de sentido produzidos determinam quem não deve fazer parte da Irmandade: mulatos/negros, mouros e judeus. Ao determinar quem não pode ser membro da Irmandade, determinam, também, quem pode fazer parte: indivíduos “puros”, brancos e europeus. Aquilo que está dito produz efeitos de sentido que deslizam para a compreensão dos não-ditos que também significam. Esse discurso, cujo objetivo era o de dizer quem são os irmãos de sua organização, desliza para o sentido de um discurso preconceituoso vindo de uma instituição que em suas pautas diz pregar o amor e o perdão de Deus, portanto, produzem efeitos de contradição ideologicamente constituídos. Desse modo, há o funcionamento da ideologia dominante da Igreja interpelando os indivíduos em sujeito. A Igreja, assim, através dessa ideologia dominante, classifica os indivíduos.

Althusser (1996, p. 22.) afirma que “outras instituições de Estado como a Igreja [...] ensinam saberes práticos mas em moldes que asseguram a *sujeição à ideologia dominante*” (grifos do autor). Ou seja, através desses discursos, tomados como acontecimento, a Igreja legitima, reafirma e consente com a escravidão e o preconceito, pois os escravos “considerados

formalmente livres, voltavam a ser escravizados de forma arbitrária. Não podiam pertencer ao Senado da Câmara ou a prestigiosas irmandades leigas [...].” (FAUSTO, 2000, p. 69). Isso significa que a Igreja busca assegurar a submissão dos sujeitos por essa ideologia dominante, uma vez que ela se configura em um Aparelho Ideológico de Estado, conforme descreve Althusser (1996), e em uma instituição dotada de poderes estabelecidos por “Deus” e pelo próprio Estado.

Dito de outro modo, a ideologia dominante é a da Igreja. Através dela os indivíduos são interpelados em sujeito e os seus discursos são tomados como verdade, isto é, pelas relações de poder exercidas pela Igreja, o discurso de que os negros não eram sujeitos de direito era legitimado, pois os escravos não eram proprietários nem da sua própria força de trabalho (CUNHA, 2005), pelo contrário, aliás. É justamente o não-domínio de suas forças de trabalho que os mantinham em condições de escravos. Nesse sentido, Antonil ([1711] 1837, p. 52) afirma que “os escravos são as mãos e os pés do senhor do engenho, porque sem eles no Brasil não é possível fazer, conservar e aumentar fazenda, nem ter engenho corrente”.

Retomando e dando sequência em nossa discussão, notamos em R1 a afirmação de que serão expulsos “sem remissão alguma”. Afinal, por que deveriam merecer alguma remissão? Não ser branco ou europeu era motivo de precisar ser perdoado, mas não merecê-lo? Quem os deveria perdoar? Deus? A Igreja? São algumas indagações que R1 nos despertou. A nosso ver, a Igreja determina quem não merece perdão algum: mulatos/negros, mouros e judeus. Independente de qual seja o motivo ou não, eles não têm o direito de remissão. Além disso, determina, pelo não-dito, quem são os merecedores: brancos e europeus. Seja o perdão de Deus dado pela Igreja, seja qualquer outro tipo de remissão, a condição para se merecer era não ser mulato/negro, mouro ou judeu.

Em seguida, a Irmandade afirma que o mesmo se estenderá às mulheres “tendo qualquer das sobreditas faltas”. A falta de que se trata o Compromisso é a falta de característica europeia: condição para fazer parte da Irmandade e para merecer o perdão, mesmo que dele não precise. Isso significa que, seja homem ou mulher, a condição para poder participar da organização, bem como para se merecer alguma remissão, é ser branco.

Assim, portanto, além de não merecerem o perdão de Deus/Igreja e não poderem fazer parte da Irmandade, a cor da pele caracterizava uma falta, ou seja, uma ausência de característica. Essa ausência definia os direitos dos sujeitos e a quais grupos/ instituições poderiam frequentar e/ou se filiar.

Em sequência, Cunha (2005) apresenta a visão de um viajante inglês, que esteve no Rio de Janeiro entre 1808 e 1822, a respeito da rejeição dos trabalhos manuais que eram desempenhados pelos escravos. Luccock (1975, p. 72-3) afirma que:

Todas as artes eram praticadas da maneira mais formalística e aborrecida possível. Cada trabalhador se considerava iniciado nalgum mistério, que apenas ele e os de sua confraria podiam compreender. **Houve carpinteiros que exprimiram seu espanto ao verem um inglês tomar de uma serra e manejá-la com a mesma destreza e rapidez maior que a deles próprios.** Era tão difícil rivalizar com eles em inteligência como na qualidade de seus trabalhos. **Tão ignorantes e estúpidos eles eram, que, frequentemente, se tornava necessário fazer um modelo grosseiro daquilo que se lhes encomendava e ir de oficina em oficina até descobrir algum que estivesse disposto a executá-lo.** De uma feita, disseram-me que o que eu queria não podia ser executado pelo engenho humano, embora se tratasse, talvez, de um dos objetos de uso caseiro mais comum. A isso, os mecânicos brancos juntaram mais uma loucura; **consideravam-se todos eles fidalgos demais para trabalhar em público, e que ficariam degradados, se vistos carregando a menor coisa, pelas ruas, ainda que fossem as ferramentas do seu ofício.** (*apud* CUNHA, 2005, grifos nossos).

Dessa forma, havia o imaginário instalado sobre as profissões manuais por serem desempenhadas pelos escravos e, mesmo que fosse o ofício de determinado sujeito, não era bem desenvolvido, ou era desenvolvido apenas o que não lhes fariam semelhantes aos escravos. Por conta desse desprestígio social, os sujeitos se colocavam como “fidalgos demais para trabalhar em público”, ou seja, se colocavam em uma classe social à qual não pertenciam, pois, o desempenho de determinadas funções causava vergonha aos que não eram escravos. Isto é, mesmo sendo profissões naturalmente desempenhadas no exterior por qualquer indivíduo, no Brasil se institucionalizou um olhar negativo e uma rejeição aos ofícios manuais por serem considerados trabalho “de escravo”. E assim, através de todos esses acontecimentos, mesmo após a libertação dos escravos e a Proclamação da República, as profissões manuais continuavam em desprestígio por já fazerem parte da memória discursiva dos sujeitos brasileiros.

Segundo Amaral (2016, p. 41), “o discurso, ao ser anunciado, mobiliza um conjunto complexo de outros dizeres instalados, produzidos e reproduzidos pela memória discursiva.” Isto é, os acontecimentos e os discursos que legitimam o lugar do sujeito escravo como um lugar abaixo do branco europeu, a quem se destinam os trabalhos manuais e que não são reconhecidos como cidadãos (não possuem direitos), significam, pelo interdiscurso, e continuam a ecoar sob a forma de pré-construído, como observamos na sequência de nossa discussão.

Por fim, no período colonial, as demandas para a produção e lucratividade dos senhores de engenho eram os grandes incentivadores para a mão-de-obra escrava, tendo em vista a

necessidade de muitos trabalhadores para desempenhar as funções manuais. Posteriormente, com a libertação dos escravos e início da industrialização, a necessidade de mão-de-obra continuou, mas era preciso a profissionalização, a habilitação, a capacitação dos sujeitos para desempenharem as funções.

Nesse sentido, buscamos analisar, a seguir, os acontecimentos e os discursos que ecoaram sobre a Educação Técnica, observando o movimento da memória discursiva pois, em acordo com Amaral (2016, p. 41), “os efeitos de sentidos produzidos pelos e nos discursos são constituídos numa operação parafrástica”, ou seja, o já-dito, o mesmo. Dessa forma, apresentamos na próxima subseção, as análises dos recortes selecionados que tratam dos discursos sobre a Educação Técnica e Profissional no Brasil Império e seus efeitos de sentido.

### **3.1 Discursos da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Império e seus efeitos de sentido**

O período Colonial foi marcado pela submissão ideológica dos sujeitos à Igreja e à Monarquia Portuguesa, que é quem regia o Brasil até então. A partir de 1822 o Brasil passa a ser um Império e, em 1824 publica-se a Primeira Constituição Política do Império do Brasil. Notamos, então, a fase de transição entre o sujeito religioso e o sujeito-de-direito, uma vez que tal ruptura não aconteceu repentinamente, conforme observamos na seção anterior. Então, ter uma Constituição significa ter estabelecidos os direitos e os deveres dos cidadãos brasileiros, bem como os deveres do Estado perante o povo.

Cabe destacar que, no Império, os movimentos antiescravistas já eram notados por meio das revoltas. Inclusive, havia um artigo no Projeto de Constituição de 1823 que “determinava o trabalho compulsório o meio de corrigir vadios, dissolutos e criminosos.” (CUNHA, 2005). Dizia o seguinte: “erigir-se-ão casas de trabalho para os que não acham emprego e casas de correção e trabalho, penitência e melhoramento para os vadios e dissolutos de um e outro sexo, e para os criminosos condenados.” (BRASIL, Projeto de Constituição de 1823, Art. nº 255, p. 253). Tal artigo não foi publicado na Constituição, mas nota-se, desde então, a *preocupação* do Estado com os escravos libertos. Preocupação em como mantê-los produzindo e em como continuar dominando suas forças de trabalho disfarçado por meio de um discurso de preocupação do governo em manter a ordem, ou em “auxiliar” os libertos, agora, cidadãos. Era necessário mantê-los ocupados. Trabalhadores assujeitados ao Estado ocupados em suas funções com direitos garantidos não resistem, não se opõem ao sistema capitalista e produzem mais riquezas para a classe dominante.

No Código Criminal do Império do Brasil, publicado em 1830, essa preocupação era prevista de ser corrigida com o trabalho como forma de penalidade, como podemos observar no Art. 295:

Art. 295. Não tomar qualquer pessoa uma ocupação honesta, e útil, de que passa subsistir, depois de advertido pelo Juiz de Paz, não tendo renda suficiente.  
Pena - de prisão com trabalho por oito a vinte e quatro dias.<sup>33</sup>

Para Cunha (2005), então, “o problema que se apresentava para as classes dominantes do Brasil da segunda metade do século XIX era como fazer trabalhar quem já não era mais escravo”. Ou seja, era necessário manter a dominação da força de trabalho, mas era preciso encontrar outros meios para isso pois a escravidão, lentamente, estava sendo “abolida”. Dessa forma, a formação discursiva jurídica passa a funcionar através das leis e decretos publicados que regulam os indivíduos, interpelando os sujeitos por uma ideologia capitalista.

No período Imperial não houve grandes mudanças quanto ao Ensino Técnico, mas houve tentativas de mudanças, o que significa que o assunto já era pauta das discussões dos parlamentares. Vejamos o segundo recorte de nosso trabalho, retirado do Art. 254 do Projeto de Constituição para o Império do Brasil:

**R2:** Terá igualmente cuidado de criar estabelecimentos para a catequese e civilização dos índios, emancipação lenta dos negros e sua educação religiosa e industrial. (BRASIL, Constituinte de 1823, p. 252).

Esse artigo não permaneceu na Constituição promulgada em 1824, mas esse era o discurso presente nas discussões parlamentares, fazia parte da memória discursiva dos sujeitos e era repetido e legitimado pelo Estado sustentado pelo jurídico.

O artigo faz parte do Título XIII que trata “Da Instrução Pública, Estabelecimentos de Caridade, Casas de Correção e Trabalho”. O anterior diz sobre o especial “cuidado” que o Estado teria para com hospitais e casas de misericórdia. Nesse sentido, teria “igualmente cuidado” para criar estabelecimentos para instrução de índios e negros.

Cuidado significa preocupação. Olhar com atenção para algo específico. Nesse caso, a catequese de índios e a educação industrial para os negros eram a “preocupação” do Estado. Nessa direção, como a escravidão já estava sendo, pouco a pouco, “abolida”, Amaral (2007a, p. 41) faz um questionamento: “para que os trabalhadores precisam ser educados?” Em seguida,

---

<sup>33</sup> Fonte: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm)> Acesso em 19 out 2021.

a autora continua: “Para ser adestrados em função das exigências do capitalismo, para ser adaptados às novas formas de exploração da sua força de trabalho, formas mais disfarçadas” (idem). Ou seja, era preciso encontrar novos meios de assujeitamento para a dominação da mão-de-obra que, em breve, deveria ser considerada “livre”, mas havia a necessidade de capacitar os negros (ex)escravos para que continuassem servindo ao capitalismo, “adaptados às novas formas de exploração”, como acabamos de mencionar, conforme Amaral (idem), cujo meio para essa dominação seria através da educação industrial, como propõe o artigo da constituinte.

Assim, o sentido de “cuidado” para com negros emancipados desliza e seus efeitos de sentido vão na direção de um Estado capitalista, utilizando-se dos discursos jurídicos como sustentação dos seus dizeres, que busca formas de manter negros assujeitados-dominados, cujo objetivo é a continuidade da exploração do trabalho para o enriquecimento da classe burguesa dominante.

Nessa direção, a Constituição aprovada não menciona nada sobre a educação industrial, nem sobre os negros, ou seja, os apaga e silencia. Assim, era mantido, ecoado e legitimado o mesmo discurso de que negros deveriam ser “mãos e pés do seu senhor” sem garantia alguma, e os que eram livres, geravam “preocupação” para o Estado. Portanto, o cuidado de que trata a constituinte não significa aquele “olhar zeloso” de preocupação com o bem-estar dos indivíduos, agora cidadãos, mas sim, um cuidado no sentido de estar atento às resistências; no sentido de se preocupar em como manter negros “livres” ainda dominados e assujeitados ao Estado capitalista.

Dessa forma, é possível compreender a partir do R2 que o Estado passa a ter o cuidado ou a preocupação em “emancipar lentamente negros escravos” e com a educação industrial dos considerados livres para que sua força de trabalho continue sendo explorada. Segundo Jagnow (2018, p. 49), “esses movimentos do dizer são possíveis porque os sentidos são constituídos de ideologia, cuja língua é falha e passível de deslizamentos em si, e são nesses espaços que os sentidos se produzem e significam na história”.

A respeito da reprodução, Althusser (1996) afirma que é “assegurada dando à força de trabalho o meio material de se reproduzir: o salário”. Isso significa que os negros libertos vendiam sua força de trabalho e em troca recebiam o salário, que, segundo o autor, é a garantia da dominação e reprodução capitalista, mediado pelo Estado e sustentado pelo jurídico. Assim, o significado de liberdade também precisa ser questionado.

Estar livre, então, significa que é possível trabalhar em troca de um salário. No entanto, ainda continuam “mãos e pés do seu senhor”, pois precisam continuar produzindo e reproduzindo para o enriquecimento dos senhores da classe burguesa (senhores de engenho,

empresários, pecuaristas) ou seja, há a reprodução da força de trabalho, conforme Althusser (idem). Assim, nesse sentido há uma atualização do discurso, pois os escravos livres são considerados cidadãos e porque o seu trabalho passa a ser vendido. Mas, mantém-se os discursos de que aos negros devem-se destinar os trabalhos manuais, bem como o ensino industrial (mesmo que não tenha sido aprovado no Império), assim, mantém-se a dominação da classe trabalhadora, assujeitada ao Estado capitalista. Portanto, essa memória e atualização nos permite compreender a liberdade como “livres da escravidão, mas escravos do capitalismo, dominados pelo Estado”. Dessa maneira, deveriam ser educados para o trabalho, ou seja, capacitação de mão-de-obra.

Observamos, assim, a ideologia capitalista funcionando no Império. Já era notado o seu funcionamento durante o Brasil Colonial, pois era pelo e para o capitalismo que os escravos deveriam produzir cada vez mais. O que passa a funcionar no Império, além da ideologia capitalista, é a sustentação jurídica através da Constituição, das Leis e Decretos, ou seja, a partir de diferentes formações discursivas que buscam a dominação da força de trabalho livre.

Dessa maneira, damos sequência a nossas análises buscando compreender os efeitos de sentido dos discursos sobre a Educação Técnica e Profissionalizante no Brasil República, de 1889 até hoje.

### **3.2 Discursos da/ sobre a Educação Profissional e Tecnológica na República e seus efeitos de sentido**

No Brasil República, observamos o funcionamento da ideologia religiosa como dominante e que promovia a separação das raças através de seus discursos, como apresentado em R1. No Império, por sua vez, temos o Estado capitalista sustentado pelo jurídico interpelando os sujeitos e buscando a dominação das forças de trabalho que em breve seriam todas livres, apresentado em R2. Chegamos, então, à República, período marcado por diversas mudanças na/de Constituição, nas leis e nos decretos, mudanças na Educação e no Trabalho, que é o foco principal de nossa discussão.

Assim, em 15 de novembro de 1889, foi proclamada a República do Brasil. No segundo capítulo deste trabalho, foi possível observar que, com a Constituição da República de 1891, a escravidão foi apagada e o “novo” discurso, a partir de então, era de igualdade para todos.

Mencionamos, também no segundo capítulo, que o primeiro movimento em relação à institucionalização do Ensino Técnico foi feito em 1909, através da lei nº7.566, cuja justificativa se pauta no:

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;  
 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;  
 Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis à Nação. (BRASIL, Decreto Nº 7.566, 23 de setembro de 1909).

Ou seja, a “preocupação”, o “cuidado” do Estado com os libertos no Império, passa a ser, na República, preocupação e cuidado com a classe proletária, com os pobres, uma vez que, segundo a Constituição, todos são iguais perante à lei. Além disso, a lei diz que é necessário habilitar os filhos dos pobres com o “indispensável preparo técnico”. Então, a educação dos pobres deveria ser a educação voltada para o trabalho, para a capacitação e habilitação dos sujeitos.

Para Amaral (2007a, p. 34):

é a ideologia que fornece as evidências para que todos os sujeitos se identifiquem e se reconheçam como pertencentes à sociedade, como sujeitos-de-direito, juridicamente instituídos, livres e com iguais oportunidades no jogo da *desigualdade-contradição-subordinação* (Grifos da autora).

Dito de outro modo, o Estado, através do jurídico, faz parecer que os sujeitos são livres e donos de si. Assim, os sujeitos são interpelados pela ideologia capitalista que funciona de maneira disfarçada nos indivíduos submetidos ao Estado.

Além da educação técnica, o Estado afirma, ou seja, repete e legitima a necessidade de “fazê-los adquirir hábitos de trabalho”. Tais hábitos de trabalho se configuram no adestramento de que trata Amaral (2007a, p. 41), como vimos acima, na dominação dos sujeitos para que a classe burguesa continue dominando e enriquecendo. Dessa forma, não é possível falar em igualdade de direitos se há o cuidado com a educação industrial/técnica apenas dos pobres, e com a burguesia há a continuidade dos estudos, a possibilidade de fazer uma faculdade e poder escolher sua profissão/cargo.

Na sequência, apresentamos o terceiro recorte (R3) dessa discussão. Trata-se do Art. 129 da Constituição de 1937, período em que o Brasil era governado por Getúlio Vargas, no chamado Estado Novo. Já discorreremos a respeito desse artigo no segundo capítulo de nosso trabalho para observarmos seu funcionamento jurídico-ideológico. Nesse momento, no entanto, buscamos compreender seus efeitos de sentido.

**R3** - O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional [...] (BRASIL, Art. 129, Constituição de 1937).

O primeiro dever do Estado em relação à educação era com o pobre. Ou seja, o primeiro cuidado, a primeira preocupação era com a classe proletária. Nesse primeiro momento, então, observamos o funcionamento da memória discursiva da constituinte de 1823 do Império, cuja preocupação e cuidado do Estado era com os negros libertos e sua educação industrial. Como na República a escravidão não existia mais, legalmente, era preciso atualizar o discurso de cuidado, portanto, há esse deslizamento de sentidos da preocupação com negros libertos no Império, para a preocupação com a classe proletária, na República. Em acordo com Nogueira (2015, p. 20), trata-se do ““novo” contra o “velho”, enfatizando, porém, que se trata de um mesmo “velho” de “cara nova”.” Isso significa, portanto, que a atualização do discurso da educação industrial a negros libertos para educação profissional destinada aos pobres é o “velho” discurso com “cara de novo”, não há, assim, uma ruptura.

É importante observar, também, que os negros libertos do/no Império são os pobres da República. Ou seja, com a abolição da escravatura e com a mudança de regime de governo - Império para República - é preciso atualizar os discursos pois, segundo a Constituição de 1937, no Art. 122: “1 - todos são iguais perante a lei”, no entanto, pelos gestos de análise observamos que mesmo tendo havido essa atualização de educação industrial a negros para educação técnica aos pobres, “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (ORLANDI, 1999 [2015] p. 30) produz seus efeitos de sentido, que é o retorno ao pré-construído que sustenta os dizeres sobre destinar os trabalhos manuais aos escravos, o ensino industrial aos negros libertos e a educação profissional aos pobres.

Além disso, observamos uma contradição na própria Constituição. Segundo o Art. 122, a Constituição de 37 assegura a todos os brasileiros: “8 - a liberdade de escolha de profissão ou do gênero de trabalho, indústria ou comércio, observadas as condições de capacidade [...]”;”. Assim, percebemos o movimento do discurso de “liberdade de escolha” mobilizado pelo Estado que, no Art. 129 da mesma lei, destina aos pobres a educação profissional, configurando, então, em uma contradição. A contradição, como vimos, se dá por meio da língua de Estado cujo objetivo é mascarar a existência da luta de classes (PÊCHEUX, ([1979] 2011, p. 73), sendo assim, a lei que destina a educação profissional aos pobres é a mesma que afirma que todos são iguais perante a lei e, também, que assegura liberdade de escolha da profissão, para assim,

mascarar a existência da luta de classes e evidenciar a garantia de direitos e benefícios a todos os brasileiros.

Além disso, Pfeiffer (2010, p. 88), ao buscar compreender a textualização das políticas públicas de ensino, retoma os trabalhos de Clarice Nunes que, ao analisar o contexto histórico da educação, afirmou, baseada em Condorcet, que o “sistema de formação francês, pensado a partir do pressuposto da igualdade de todos no acesso à instrução, **mas com a possibilidade da diferenciação assegurada mediante os talentos de cada um**” (PFEIFFER, 2010, p. 88, grifos da autora).

A autora afirma que essa formulação aciona nossa memória discursiva ao artigo 208 da Constituição de 1988, que assegura “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, **segundo a capacidade de cada um;**” (PFEIFFER, 2010, p. 88, grifos da autora). Nessa direção, afirmamos que tal formulação também aciona a memória discursiva para o texto da Constituição de 1937. Portanto, há a concessão (de direitos), “**mas com a possibilidade da diferenciação assegurada mediante os talentos de cada um**” (PFEIFFER, 2010, p. 88, grifos da autora), ou seja, “*concedem-se direitos, respeitando as diferenças*” (idem, ibidem). A Constituição de 1937 age, pela contradição, sustentando essas divisões.

Nesse sentido, retomamos Bressanin (2018, p. 27) ao analisar o enunciado “Educação é a base” referente à publicação da BNCC (2017) afirma que:

o que se procura lembrar de esquecer pela indeterminação do “todos” é que o sujeito enunciativo inscreve seu dizer numa formação discursiva específica, que por sua vez tem relação com a formação ideológica, que sustenta a divisão do ensino: o ensino básico e o ensino técnico destinados a todos (ao povo) e o ensino superior restrito a alguns (à elite quase sempre).

Além disso, “idealiza-se um conjunto de saberes comum, produzindo na ilusão de igualdade, o apagamento das diferenças sociais”. (BRESSANIN, 2018, p. 25). Entendemos, portanto, que ao apagar as divisões dos sujeitos, na Constituição de 1937, afirmando que “todos” são iguais e “todos” possuem os mesmos direitos de liberdade escolha e igualdade de ensino, sustenta-se essas divisões, ou seja, são reafirmadas. Assim, ao sustentar essas divisões, também se sustenta as diferenças, apagando-as ao garantir as “mesmas” oportunidades a “todos os alunos”, conforme Bressanin (ibidem, p. 26). Portanto, as divisões (de sujeitos e sentidos) e as diferenças são “justamente, o que se deve lembrar de esquecer” (BRESSANIN, 2018, p. 25) na Constituição de 1937.

Dando sequência às nossas análises, em 1971, durante a ditadura militar, é publicada a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692, a primeira LDB que tornou o ensino profissional obrigatório

a todos os estudantes. De acordo com Amaral (2016, p. 48), “o objetivo imediato da produção capitalista é produzir a maior quantidade possível de mais valia, e isto é alcançado com o desenvolvimento da subordinação real do trabalho ao capital.” Isso significa que, em vez de o Estado incentivar o acesso dos pobres ao Ensino Superior, ele torna obrigatório o ensino profissional a todos os brasileiros, cujo objetivo era a continuidade da dominação da classe trabalhadora subordinada ao capital, afastando, mantendo, então, a distância dos pobres ao acesso do Ensino Superior.

A LDB/71 pautou sua justificativa na necessidade de mão-de-obra<sup>34</sup>. A formação dos sujeitos não interessava ao Estado político. Era preciso a formação de mão-de-obra, era preciso novas formas de dominação das massas ao capitalismo. Amaral (2007a, p. 38) afirma que:

Nesse pressuposto, o sentido de educação é o que está corporificado na sociedade burguesa. [...] Educar, nesse discurso, implica preparar o pessoal para os procedimentos técnicos, significa adestrar o trabalhador, mudar seus valores, suas perspectivas de vida, e incorporar os padrões de consumo que deverão regular seu comportamento ante as exigências do capitalismo.

Nessa direção, o Estado precisava dominar os sujeitos e utilizou-se da educação para alcançar seus objetivos. Novos meios de dominação são necessários, pois os sujeitos resistem e o Estado capitalista precisa atualizar seus discursos, sempre juridicamente sustentado, no entanto, conforme vimos em Nogueira (2015, p. 20), é o “velho” com “cara de novo”.

Essa atualização é necessária para que o Estado possa garantir a dominação dos sujeitos, ou seja, permanece como está, mas fazendo parecer que algo mudou, inovou, na tentativa de apagar a permanência dos “velhos” sentidos. Isto é, é preciso manter os indivíduos produzindo, e para isso, é necessário que não haja resistência para manter o adestramento dos trabalhadores e dominação da mão-de-obra. Nesse sentido, atualizam-se os discursos com, cada vez mais, “evidências” de mudanças para que se permaneça da mesma maneira. Nessa direção, é possível afirmar que novos modos de individuação são instituídos por essa *liberdade de escolha* com escolhas que já foram feitas. Orlandi (2017, p. 217) afirma que: “devemos considerar, no Estado capitalista, o trabalho como parte do modo de individu(aliz)ação do sujeito”.

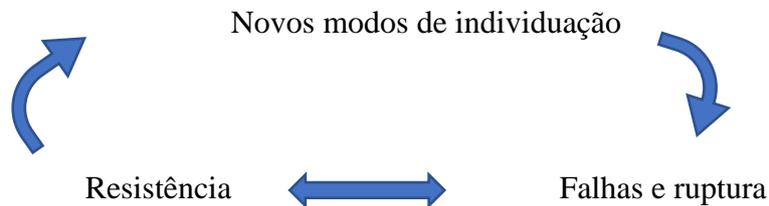
No entanto, percebemos nessas atualizações a possibilidade de ruptura pela falha e pelo equívoco. E é a partir daí que a resistência dos sujeitos acontece.

É possível perceber, então, um ciclo. Isso porque novos modos de individuação são instituídos para manter a dominação dos sujeitos ao capital, mas a possibilidade de rupturas e

---

<sup>34</sup> Fonte: <[Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971 — Senado Notícias](#)> Acesso em 29 out 2021.

falhas é a causa de resistência a esses (novos) modos de individuação. E segue-se o mesmo ciclo:



Além disso, também observamos no segundo capítulo de nossa discussão que os sujeitos resistiram às imposições do Estado, pois segundo o levantamento do Inep/MEC de 1982 “a oferta de habilitação profissional pela escola de 2º grau não diminuiu a demanda de candidatos aos concursos vestibulares;”<sup>35</sup> ou seja, os sujeitos buscavam sua formação mesmo que o Estado impusesse apenas uma capacitação/habilitação técnica objetivando a dominação da força de trabalho. Em 1982, a LDB é alterada e a educação profissional torna-se “facultativa”.

Em 1988, temos uma nova Constituição, que rege nossos direitos e deveres até hoje. O Art. 5º afirma que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, CF/88). Nessa direção, a educação, segundo o texto da lei, não objetiva mais apenas a qualificação profissional, mas também visa “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, CF/88).

Em 20 de dezembro de 1996 é publicada uma nova LDB. A lei foi criada para organizar a educação, amparada pela justificativa do Estado em estar cumprindo seu dever, conforme a Constituição de 88. A partir da LDB observamos o retorno dos discursos de “liberdade de escolha”, conforme vimos ecoar na Constituição de 1937. Segundo o Art. 36 da LDB/96: “§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.” O verbo “poderá”, nesse discurso, produz efeitos de sentido de “opção”. Ou seja, os sujeitos estudantes têm a opção de uma formação técnica, ou liberdade de escolher pela formação técnica. Além disso, o Capítulo III da lei é destinado à Educação Profissional. Segundo o Art. 39:

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.  
Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e

<sup>35</sup> BRASIL, A profissionalização do ensino na Lei nº 5.692/71, 1982, p. 44.

superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional. (BRASIL, LDB/96, Art. 39).

Ou seja, o aluno contará com a possibilidade da educação profissional, retomando e legitimando, assim, a liberdade de escolha do jovem estudante, como vimos no segundo capítulo de nossa discussão. Pfeiffer (2018, p. 28) afirma que “na base da evidência da liberdade de escolha, se encontra um indivíduo cômico de sua posição para escolher, e há também os objetos prontos a serem escolhidos”. Nesse sentido, o Estado interpelado pelo jurídico afirma cumprir seu dever e, ao mesmo tempo, transfere implicitamente a responsabilidade da educação e profissionalização ao sujeito jovem estudante por meio da liberdade de escolha. Ou seja, a *liberdade de escolha* pode ser compreendida como um dos diferentes modos de assujeitamento que procura manter o trabalhador produzindo, como mercadoria do Estado.

O discurso da liberdade de escolha é mantido com a Reforma do Ensino Médio de 2017 por meio da lei nº 13.415. A Reforma do Ensino Médio propõe alterações na LDB/96. Uma das principais alterações é na formação de Itinerários Formativos, de acordo com o Art. 35-A:

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.
- V - formação técnica e profissional.

A liberdade de escolha é observada no momento em que “este jovem é colocado na posição de quem escolhe o seu itinerário ao mesmo tempo em que é também referido enquanto argumento para a aprovação da Lei.” (PFEIFFER, 2018, p. 29).

Ainda em relação a essa liberdade, Pfeiffer e Grigoletto (2018, p. 14), ao retomarem as discussões de Silva (2017), que redefine a compreensão de “cidadania”, afirmam que:

o apagamento e a transparência funcionam tão consistentemente na evidência da necessidade de uma base comum e, ao mesmo tempo, na necessidade da flexibilização curricular em nome do indivíduo, sustentados em um mesmo solo discursivo: o livre-arbítrio, a construção da equidade, o respeito às diferenças, à justiça social conquistada pela capacidade, pelo talento, pela vocação de cada indivíduo.

Nesse sentido, a necessidade de uma base comum, bem como a formação de itinerários formativos, se sustenta pelo/no discurso de equidade, justiça, vocação e capacidade. Além disso, a respeito dos itinerários formativos, Dias e Nogueira (2018) entendem que:

Trata-se de um método utilitarista que serve a determinadas teorias e projetos político-econômicos em que a razão neoliberal é determinante. [...]O discurso das

competências parece ser sedutor para trabalhar na evidência de sentido de uma educação supostamente democrática. (p. 5).

Isto é, com vários itinerários formativos “à escolha” do estudante, há uma falsa-aparência de democratização da educação, de acesso igual para todos. Além disso, retomamos a questão do Estado se eximir de suas responsabilidades ao direcionar o aluno a uma formação de acordo “com seus projetos de vida”. Ou seja, o Estado, através de suas políticas educacionais, direciona o aluno pobre da rede pública a escolher pela Formação Técnica e Profissional e o responsabiliza por suas “escolhas”.

É importante observar, também, o que diz o Art. 8º da LDB: VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com *prioridade*, o ensino médio a todos que o demandarem [...] (BRASIL, LDB/96. Grifos nossos). Nesse sentido, podemos compreender, através de gestos de leitura, que é por priorizar o Ensino Médio que as mudanças e reformas revestidas de um “novo” discurso acontecem no Ensino Médio. Nessa direção, concordamos com Silva (2018, p. 69) ao colocar que os “sentidos de ‘novo’ funcionam ao se inscreverem em redes de memória fazendo com que essa seja posta sob o efeito de apagamento, para que possam se representar em outra memória, atualizando-se como se fossem sentidos novos.” (grifos da autora). Ainda para a autora, “o ‘novo’ funciona como um adjetivo em ‘Novo Ensino Médio’, deslizando entre o mesmo “Ensino Médio” e um efeito de diferente marcado pelo ‘Novo’.” (ibidem, grifos da autora).

Além disso, o Ensino Médio é a etapa que antecede a entrada do jovem no Ensino Superior e/ou no mercado de trabalho, por volta dos dezessete ou dezoito anos de idade. Então, é preciso que as políticas educacionais se voltem ao jovem do Ensino Médio no intuito de afastar as massas do Ensino Superior e atraí-lo à Educação Profissional, para que possam, assim, desfrutar da falsa liberdade de escolha “optando” pelo trabalho, ou seja, o Estado atualiza seus discursos juridicamente sustentados com o objetivo de continuar dominando a força de trabalho das classes menos favorecidas. Portanto, concordamos com o pensamento de Pfeiffer (2018, p. 30), ao analisar a Reforma do Ensino Médio afirmando que:

o que justifica a lei é o jovem pobre da educação pública pressuposta em seu desalinhamento ao mundo do trabalho. Assim, no gesto de escolha no interior dessa divisão, caberia a esse jovem – e não qualquer jovem – *escolher livremente* por um itinerário formativo condizente com seu projeto de vida: o *mínimo* e o *necessário* para atender com qualidade ao mundo do trabalho.

Ainda em 2017, são postas em circulação nas diversas plataformas midiáticas propagandas financiadas pelo Governo cujo objetivo era o de “informar” ao público, especialmente os jovens, o que é o Novo Ensino Médio e como este será organizado. Nessa

direção, Amaral (2007a, p. 39) afirma que o “discurso cria evidências ideológicas de que as mudanças trarão benefícios para todos.” E é essa a estratégia das propagandas do Estado capitalista: apagar as contradições e conter resistências.

Desse modo, a discursividade sobre o novo Ensino Médio posta em circulação pelas propagandas vão na direção de produzir um consenso em torno de um sentido que desliza do direito à educação ao direito de escolha. Uma escolha que já está determinada pelas condições sociais, econômicas e históricas. Apaga-se, nesse processo, a divisão dos sujeitos e dos sentidos que é constitutiva dessas relações. (JAGNOW, 2018, p. 50).

Podemos falar em escolhas já determinadas pois, ao observarmos os discursos de algumas propagandas, percebemos que a Educação Técnica e Profissionalizante é destinada ao estudante pobre das Escolas Públicas. Afirmamos isso baseados no discurso da propaganda sobre o MedioTec<sup>36</sup>, um programa dentro do novo Ensino Médio que é “para o aluno de rede pública”, para o estudante que “quer” cursar o Ensino Médio e um curso técnico profissionalizante ao mesmo tempo. Portanto, “sair do Ensino Médio direto para o mercado de trabalho”.

Percebemos um grande interesse dos jovens em ingressarem em institutos que ofertam o Ensino Médio Técnico como os Institutos Federais (IF’s) e Escolas Técnicas Estaduais (Etec’s). Para cursar o Ensino Médio Técnico nessas instituições é necessário passar por um exame de vestibular, formando, a partir de então, um imaginário de que somente “os melhores” têm acesso. São, também, ofertados cursos de nível superior nos IF’s e pelas FATEC’s (cuja vinculação é a mesma das ETEC’s), e isso quer dizer que, nesse imaginário, muitos acreditam estar cursando algo semelhante a um curso superior, ou próximo a isso.

Convém ressaltar, segundo Orlandi ([1999] 2007, p. 42), que: “o imaginário faz parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não “brota” do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder.” Caminhando nessa direção, retomamos a criação da Lei Orgânica do Ensino Industrial de nº 4.073, de 1942. A partir desse decreto, para dar sequência nos estudos, passou a ser necessário a aprovação em exames de vestibular. Mesmo muitos autores, como Fonseca (1961), considerando um grande avanço e democratização do ensino, essa proposta afastou o pobre ainda mais de conquistar a sua libertação por meio dos estudos. Então, a ideia de que *somente os melhores* (melhores em quê?) dariam sequência nos estudos passa a

---

<sup>36</sup> Propaganda MedioTec Basquete. Fonte: < [MedioTec - Basquete](#)> Acesso em 30 out 2021.

fazer parte do imaginário dos jovens daquele período, sendo possível perceber, ainda hoje, os resquícios desse imaginário que se dá pela memória discursiva.

É esse imaginário, também, que circula ainda hoje entre alguns jovens que pretendem cursar o Ensino Médio em algum Instituto Federal. Muitos se sentem instigados por esse imaginário no interesse de *fazer parte dos melhores*, daqueles que foram *capazes* de alcançar uma das poucas vagas ofertadas. Nem sempre o real interesse está na formação técnica, mas sim, na seletividade proporcionada por esses vestibulares que continuam a dar sequência nesse imaginário construído de que *só os melhores são aprovados*.

Além disso, o modo de organização dos Institutos é autônomo, cuja administração financeira, patrimonial e demais é realizada pela própria instituição através dos repasses governamentais, diferente das escolas da rede básica que não possuem o mesmo tipo de autonomia. Desse modo, percebemos instituições bem estruturadas, com mais investimentos, e por isso, o ensino torna-se de melhor qualidade, com professores cujos salários são mais valorizados em relação aos professores da rede básica.

Essa estrutura organizacional também forma o imaginário dos sujeitos estudantes e que muitos, inclusive, acreditam que essas instituições são privadas, ou seja, que para cursar, seja um curso técnico, seja um curso superior, é preciso pagar. Percebemos esse distanciamento maior para com os pobres que acreditam que instituições federais e universidades estaduais são pagas por terem, quase sempre, a elite compondo a maior parte dos cursos, principalmente dos bacharelados, em se tratando da educação superior. Nesse sentido, coube ao Estado adaptar os cursos técnicos às demais instituições de ensino para o acesso dos pobres e sua qualificação para o trabalho, ou seja, para o direcionamento do pobre ao trabalho, e não à sua libertação e formação enquanto cidadão de direitos. Os direitos são postos, a esses sujeitos, como justificativa para encaminhá-los ao trabalho, quase sempre em razão do Estado estar cumprindo o seu dever.

Podemos afirmar, também, que as escolhas já foram feitas quando o Estado oferece os cursos técnicos de acordo com a relevância local para as demandas do setor produtivo, isto é, mesmo que o aluno queira cursar um ensino técnico, estará disponível para ele aquilo que aquela determinada região precisa. Portanto, não cursará o que *quer* e sim, o que *tem*.

Portanto, há um conjunto de situações que forma o imaginário dos sujeitos jovens, impactando na *escolha* da (de qual) Educação Profissional e Tecnológica, mas, pelos nossos gestos de análise, essas escolhas já foram feitas, restando, ao jovem pobre da rede pública, o que *tem* nas instituições de ensino que ofertam mais vagas técnicas sem a necessidade de ser previamente *aprovado* por um exame de vestibular. Além desse imaginário que muitos jovens

têm dos IF's e ETEC's e que muitos tentam ingressar nessas instituições por *status* para fazer parte dos *melhores*, podemos observar enquanto movimento de *resistência*. Resistência, pois, o jovem tem a *liberdade de escolher* por qualquer instituição de “livre acesso”, mas opta por uma instituição que é preciso ser aprovado em exame de vestibular para ingressar, mas que por ser autônoma (até certa medida), acredita que essa autonomia pode garantir-lhe um futuro melhor, apresentando a esse jovem as oportunidades de reflexão e formação enquanto sujeitos. Ou seja, os jovens não buscam enquanto instituições de ensino técnico que irão lhes garantir um emprego promissor, conforme propagado pelo Estado, mas sim, um local de acolhimento cuja estrutura organizacional o faz acreditar que pode ser um local de libertação.

Nesse sentido, Orlandi (2017, p. 234) afirma que: “nas formas atuais de assujeitamento do capitalismo, há um resto, nas relações dissimétricas, que produz a resistência, não na forma heroica a que estamos habituados a pensar, mas na divergência desarrazoada, de sujeitos que teimam em (r)existir.”

Na sequência, em 2019 foi proposto um “novo” programa do Governo Federal, chamado Programa Novos Caminhos. Lançado oficialmente dia 23 de setembro de 2021, este programa é uma modalidade de ensino que prioriza e incentiva a Educação Profissional e Tecnológica. Nessa direção, apresentamos, abaixo, o recorte 4 (R4), retirado do *site* do Programa Novos Caminhos. Vejamos:

**R4:** Elevar a atratividade e o prestígio da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, em especial dos cursos técnicos, é importante para ampliar as escolhas educacionais dos estudantes e garantir que um maior número de jovens esteja preparado para ingressar no mundo do trabalho. (BRASIL, Programa Novos Caminhos).<sup>37</sup>

Convém observar que o “programa Novos Caminhos, instituído pelo Ministério da Educação (MEC) em 2019, é composto por um conjunto de ações do Governo Federal que visam fortalecer a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil”<sup>38</sup>. Após a Reforma do Ensino Médio, mais “mudanças” são feitas, dessa vez, diretamente ligadas à Educação Profissional e Tecnológica. Nesse sentido, as “mudanças” que levaram à criação do Programa Novos Caminhos buscam ampliar a oferta de cursos técnicos aos estudantes, no entanto, podemos observar a “permanência dos ‘velhos sentidos’ que organizam as relações de trabalho nas sociedades capitalistas, apesar de se apresentar um discurso de mudança.” (NOGUEIRA, 2015,

<sup>37</sup> Programa Novos Caminhos. Fonte: < [Novos Caminhos - O potencial](#)> Acesso em 30 out 2021.

<sup>38</sup> Fonte: <[Programa Novos Caminhos amplia o acesso à Educação Profissional e Tecnológica](#)> Acesso em 03 nov. 2021.

p. 21). Isso quer dizer que o Estado capitalista moderno continua a utilizar a educação como meio para a capacitação de mão-de-obra e para a dominação da força de trabalho.

Inicialmente, no recorte (R4), chama-nos a atenção o termo “ampliar as escolhas educacionais dos estudantes”. Vemos, nesse enunciado, a retomada do discurso sobre *escolhas* que se repete, atualizando determinados sentidos que vão na direção de que é necessário a *ampliação* dessas *escolhas*. E para ampliar as escolhas, é preciso elevar “a atratividade e prestígio da Educação Profissional e Tecnológica, em especial dos cursos técnicos”, pois são esses cursos técnicos que serão ofertados como opções de “escolha”. Entendemos, então, que os jovens (os negros e os mais pobres principalmente) irão “escolher” entre os diversos cursos técnicos (já determinados pelo Estado) que serão ofertados pelas unidades escolares.

Convém ressaltar que, Orlandi ([2012] 2017, p. 137), ao analisar o *logo* do governo federal “País rico é país sem pobreza”, faz importantes considerações a respeito da divisão social no Brasil. Em suas análises, o enunciado “País rico é país sem pobreza” pode, pelo efeito metafórico (uma palavra por outra), deslizar para “País rico é país educado”, e ainda “País rico é país sem analfabeto”, assim, “País sem analfabetos é país rico”. (ORLANDI, [2012] 2017, p. 139). Para a autora, “bastando tirar (*sem*) aquilo que nos ‘incomoda’ [...] se revolveria a pobreza (e a divisão social?). Palavras do governo (Língua de Estado)” (Grifos da autora). Ou seja, acabar com a pobreza não resolve o problema da divisão social. Em nota de rodapé, a autora afirma, ainda, que:

Na medida em que não se aponta para a ruptura da estrutura, não se discute a divisão social, e podemos mesmo dizer que, na realidade se a reafirma, reforçando o capitalismo: só se adapta à estrutura, se reafirma a divisão, se capacita, agora aumentando a possibilidade de consumo, alimentando a entrada no mercado. (ORLANDI, [2012] 2017, p. 142).

Nesse sentido, a divisão social fica cada vez mais longe de se resolver nessa sociedade do neoliberalismo que domina e aliena pobres (como é próprio da estrutura capitalista) para que sempre estejam ativos produzindo as riquezas usufruídas pela classe burguesa, e o fazem por meio de políticas públicas de ensino que direcionam negros e pobres à Educação Profissional e Tecnológica.

Podemos observar também, por meio dos gestos de leitura analisando o que está dito, em R4, uma resistência dos sujeitos. Resistência porque o Estado precisa atualizar seus discursos para o que já vimos nesse trabalho, que é a manutenção da dominação da força de trabalho. Se é preciso tornar a Educação Profissional e Tecnológica mais atrativa, significa que os sujeitos estudantes *escolhem* por outros *caminhos*, mas a intervenção do Estado é necessária

para que esse jovem *escolha* pelos “Novos Caminhos”, *escolha* pela formação técnica que o Estado oferece e incentiva.

Amaral (2007a, p. 37) afirma que:

Se for o destino da maioria dos homens viver dos frutos precários do trabalho, se o grande problema é melhorar a condição dos trabalhadores sem perturbar a ordem econômica, como presumem os pensadores da sociedade capitalista, é compreensível que a ideologia capitalista esteja voltada sobremaneira para a educação dos indivíduos visando ajustá-los à estrutura social consolidada pela sociedade burguesa.

Nesse sentido, é pela educação que o Estado, através dos seus discursos, *adestra* e ajusta os sujeitos ao capitalismo. Percebemos, então, uma falsa aparência de *mudanças* que são revestidas de *novas*, produzindo efeitos de sentido de que o Estado cumpre seu dever, previamente estabelecido na Constituição Federal de 1988. Assim, não há um “Novo” Ensino Médio, não há, também, “Novos” Caminhos.

Além disso, falar em *caminho* é falar em um *trajeto*, um *percurso* que leve alguém a algum lugar, aonde se quer chegar, ou um *meio* para se alcançar algum objetivo. É possível perceber uma relação sinonímica entre *caminhos* e *itinerários*. Os dois termos, portanto, pretendem levar o jovem a algum lugar. Ou melhor, o Estado utiliza-se de vários modos de persuasão garantindo ao jovem um *futuro promissor*, seja por seus *Itinerários Formativos*, em que o jovem *escolhe* a área do conhecimento que tem mais afinidade, seja pelos *Novos Caminhos*, que garante o sucesso profissional ao jovem.

Nessa direção, a nomeação do Programa produz efeitos de sentido ao sujeito-jovem levando-o a acreditar que houve mudanças e que o *novo caminho* é o melhor meio para poder alcançar o que deseja.

A BNCC (2018, p. 473) afirma que: “é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida.” Podemos, assim, compreender esse *auxílio* por parte da escola como sendo um *direcionamento* do jovem estudante a escolha do *novo caminho* como seu projeto de vida. Desde o Ensino Fundamental o jovem é direcionado a *escolher* uma das *profissões do futuro*, de acordo com as demandas do setor produtivo. Isso é, o aluno é *auxiliado* a construir o seu projeto de vida desde o Ensino Fundamental para que, no Ensino Médio, já tenha escolhido o seu futuro: a Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, ao direcionar as *escolhas* dos estudantes, o Estado reduz e determina quem *pode saber pensar*, ou seja, é por esse modo que se determina quem será a elite pensante (quem *poderá mandar* e quem *deverá obedecer*). E, se esse jovem não obtiver o sucesso profissional, o Estado o responsabiliza, uma vez que deu a oportunidade de

escolha através da construção do seu projeto de vida e, já que o estudante pode optar por um itinerário formativo condizente com seus desejos, o jovem assume a responsabilidade sobre essas escolhas, que como temos visto, já foram feitas.

Nessa direção, trazemos abaixo o último recorte de nosso trabalho (R5). Trata-se de mais um discurso *sobre* a Educação Profissional e Tecnológica, também enunciado pela voz do Programa Novos Caminhos, do Governo Federal.

**R5.** A Educação Profissional e Tecnológica é uma modalidade de ensino de extrema relevância **estratégica** para o Brasil. [...]

Como fator **imprescindível para o crescimento econômico** e importante diferencial na competitividade, a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica deve estar articulada à política de geração de emprego e renda e alinhada às demandas do setor produtivo.<sup>39</sup>( BRASIL, Programa Novos Caminhos – MEC, grifos nossos).

Em R5 notamos, mais uma vez, textualizado pelo Estado que a Educação Profissional e Tecnológica busca capacitar mão de obra, ou seja, a formação integral dos sujeitos não é levada em consideração, o que importa, *estrategicamente*, é que se tenha cada vez mais *jovens úteis à nação que contribuam com o crescimento econômico*.

Orlandi (2014, p. 143) afirma:

Uma questão de desenvolvimento, este sendo pensado como o acesso a trabalho e ao mercado. E não se coloca como uma questão de estrutura, que teria, não que ser reformada, mas transformada, rompida. Aparece como uma questão de “capacitação”, de “treinamento” e não de “formação”.

Isto é, a educação hoje é *estrategicamente* voltada para o mercado de trabalho. Os estudantes, como vimos, desde o Ensino Fundamental são direcionados à construção de seus projetos de vida voltados ao mercado de trabalho para que no Ensino Médio já tenham definido o *caminho* que irão trilhar. Todas essas movimentações do Estado são sutis, fazendo parecer que há, sim, um cuidado com a educação e formação dos jovens, bem como, faz parecer também que este jovem é o protagonista de sua própria história, podendo *escolher o seu futuro*. No entanto, ao analisar os discursos *sobre* a Educação Profissional e Tecnológica, enunciados pelo Governo Federal através do Programa Novos Caminhos, podemos notar essa falsa aparência, cujo objetivo é o de fazer parecer que as reformas são boas com discursos de liberdade de

<sup>39</sup> Fonte <<http://novoscaminhos.mec.gov.br/conheca-o-programa/o-potencial>> Acesso em 10 set 2021.

escolha, mais renda e inovação, mas que buscam o adestramento das massas, ou seja, trata-se de capacitar para o trabalho (cf. Orlandi, 2014).

Além disso, é importante observar que o jovem capacitado por uma educação técnica, conforme R5, é *imprescindível para o crescimento econômico*, mas não é para si mesmo que essas riquezas são geradas. Ou seja, fala-se do crescimento econômico da burguesia, de quem detém os poderes em nossa sociedade capitalista e, com isso, o rico fica ainda mais rico, cabendo ao jovem o *mínimo* e o *necessário* para o seu sustento e continuidade do seu adestramento. A formação profissional e tecnológica, então, não possibilita liberdade e crescimento econômico aos donos da força de trabalho, tampouco sua formação integral, mas é *imprescindível* – ao Estado – que este jovem *escolha* pelos novos caminhos para que não haja a libertação do sujeito, nem sua resistência, e para que o enriquecimento cada vez maior da classe dominante continue a se propagar. E, segundo Orlandi (2014, p. 180): “em uma sociedade que se quer imexível e já feita, se evita a formação”, pois é através da formação que os sujeitos são capazes de resistir às imposições de um Estado capitalista que reforma, mas não transforma.

O Estado busca apagar as contradições formulando, assim, discursos e programas que vão na direção de garantir direitos e de que seus *caminhos* são *novos* ou, até mesmo, são meios mais rápidos de se conquistar objetivos. E a educação técnica é, conforme os movimentos de análise que fizemos até aqui, um caminho mais rápido, mas para o adestramento das massas, seu silenciamento e a dominação da sua força de trabalho, portanto, um meio mais rápido para a sujeição ao capitalismo.

Conforme Amaral (2007b, p. 42):

Na sociedade capitalista, todo meio de produção serve de capital; desde as máquinas até a energia humana são meios para se acumular capital, logo a “multiplicação” de homens com capacidade para o trabalho serve ao capital. Assim, os dois processos são interdependentes e, para que a força de trabalho continue a crescer, e, conseqüentemente, a garantir a acumulação de capital, a sociedade capitalista revoluciona suas técnicas mais tradicionais de poder e institui tecnologias sofisticadas de sujeição dos homens ao capital. Os homens são adestrados das formas mais sutis, por esquemas disciplinares que dissimulam o sofrimento em desejo, em vontades individuais, em fetiche de sucesso e de felicidade.

É nesse sentido que R4 diz que é importante “garantir que um maior número de jovens esteja preparado para ingressar no mundo do trabalho.” Quanto mais força de trabalho, maior é o acúmulo de capital, sendo necessário, portanto, o adestramento desde a educação, através de uma formação técnica cujos discursos afirmam serem novos caminhos, “com amplas escolhas”. Mas, como vimos anteriormente conforme Pfeiffer (2018, p. 28), os objetos já estão prontos para serem escolhidos.

Assim, através de discursos de “mais emprego, mais renda e mais oportunidade”<sup>40</sup>, conforme as propagandas do Programa, por meio dos novos caminhos, o sujeito-estudante é persuadido pelo Estado capitalista e acredita que para alcançar o sucesso profissional mais rápido é preciso escolher pelos cursos técnicos, ou seja, escolher pelos novos caminhos, cujo foco, segundo o discurso, está nas profissões do futuro. No entanto, podemos perceber que as profissões do futuro vão sendo necessárias, ao longo do tempo, por conta da evolução da tecnologia e, então, reafirmamos o que citamos acima: crescem as profissões, cresce a necessidade de mais mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho. Mais mão-de-obra é igual a mais capital.

Portanto, através dos nossos gestos de análise, é possível compreender “novos caminhos” como o meio pelo qual o Estado garante a sujeição dos trabalhadores ao capitalismo, cuja ampliação de escolhas vai na direção daquilo que o governo quer que seja escolhido, de acordo com as demandas do setor produtivo, ou seja, mais concentração de mão-de-obra em setores específicos, onde se faz necessário, para o acúmulo de capital.

Por fim, reafirmamos: não há um Novo Ensino Médio; não há Novos Caminhos.

---

<sup>40</sup> Propaganda do Programa Novos Caminhos. Fonte: <[Novos Caminhos](#)> Acesso em 01 nov. 2021.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos, no primeiro capítulo deste trabalho, todo o processo sócio-histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Durante nossa colonização, índios e negros foram os primeiros aprendizes de ofícios, sendo destinado, a esses, os trabalhos manuais. Nesse sentido, a partir da colonização foi sendo construída, no Brasil, a memória discursiva de se destinar funções técnicas aos negros. Além disso, também observamos que os escravos não eram sujeitos-de-direito, ou seja, não eram considerados cidadãos pelo Estado e, também, pela Igreja.

Amaral (2016, p. 41) afirma que em “qualquer direção a memória estará historicamente atuando e contribuindo para o conhecimento e fortalecimento da posição do sujeito na formação discursiva em que está inscrito o discurso que representa.” Isso significa que, ao olhar para os discursos ditos em quaisquer acontecimentos, encontraremos o funcionamento da memória discursiva atuando nos sujeitos que se constituem ideologicamente por esses discursos. Então, ao dizer que a Ideologia dominante do período colonial era a do discurso religioso, podemos afirmar que era a ideologia religiosa que interpelava os indivíduos em sujeito. No entanto, podemos perceber, também, a ideologia capitalista em funcionamento nas formações discursivas da própria escravidão, cuja necessidade do acúmulo de capital para o enriquecimento da burguesia era a justificativa para a dominação da força de trabalho através da repressão pela classe dominante burguesa e escravagista.

No período Imperial, por sua vez, o discurso religioso deixa de ser dominante pois, a partir de 1824, o país passa a ser regido por uma Constituição Federal, ou seja, um compilado de leis que regulam direitos e deveres dos cidadãos. Percebemos, como visto ao longo de nossa discussão, a fase de transição entre o sujeito religioso e o sujeito de direito. Nesse momento, apenas negros libertos são considerados cidadãos, mas os escravos permanecem silenciados, porém resistindo às imposições e *repressões*, e, por esse motivo, o Estado publica o Código Criminal para tornar crime o ato de resistir. Nesse sentido, como vimos no primeiro capítulo, os escravos não eram cidadãos, mas poderiam ser criminosos.

Ainda nesse período, tem-se a discussão de destinar a educação industrial aos negros libertos. Uma vez que a abolição da escravatura era um caminho sem volta, foi preciso encontrar novos meios de assujeitamento dos sujeitos, novos meios de dominação da força de trabalho.

Nessa direção, Pêcheux (1988, p. 162) afirma que o “funcionamento da Ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos, [...] se realiza através do complexo das formações ideológicas e fornece “a cada sujeito” sua “realidade”.” Ou seja, é por meio das

formações ideológicas (religiosa, capitalista, jurídica) que os indivíduos são interpelados em sujeito. Isso é, é por meio das formações ideológicas que os sujeitos se significam e que a memória discursiva é constituída e reproduzida nos discursos.

Na sequência, ainda retomando a discussão do primeiro capítulo, falamos sobre o período Brasil República - de 1889 até hoje. A mudança de regime acontece junto com a abolição da escravatura. A partir de então, a escravidão é apagada e todos se tornam cidadãos, de acordo com a constituição. É nesse período que surge a primeira lei que trata da Educação Técnica e Profissional, em 1909, com a Lei nº 7.566, Criação de Escolas de Aprendizes e Artífices. Podemos afirmar, nesse sentido, que a negação da escravidão produz “efeitos ideológicos de desmemorização”, conforme afirma Amaral (2016, p. 42).

Em sequência, observamos, na República, várias mudanças na Educação Técnica, a maioria, juridicamente sustentadas. Criação de leis e decretos, alterações de leis, criação de novas Constituições foram os movimentos discursivos do período. Assim, de acordo com Achard (1999, p. 15), “o passado, mesmo que realmente memorizado, só pode trabalhar mediando as formulações que permitem reenquadrá-lo no discurso concreto face ao qual nos encontramos”. Portanto, analisar os discursos ao longo da história, é buscar a compreensão dos sentidos que circulam e que são reproduzidos atualmente, no caso deste trabalho, discursos da e sobre a Educação Profissional e Tecnológica. Nesse sentido, buscamos compreender os efeitos de sentido desses discursos através do funcionamento da memória discursiva, que torna possível todo dizer.

Retomando, dessa vez, o segundo capítulo, observamos e analisamos o funcionamento do político-jurídico. Percebemos seu funcionamento com a mudança de regime de Colônia para Império. A partir do Império, passamos a ser regidos por um parlamento que se reunia a fim de decidir os direitos e deveres dos cidadãos, e eram publicados em forma de leis e decretos.

A República também é marcada pelo político-jurídico. Nesse sentido, em acordo com Lagazzi (1988, p. 43), podemos afirmar que:

Faz toda a diferença identificar política e exercício de poder, e refletir num campo imóvel de interesses em que apenas se alternam as pessoas no comando, ou mostrar que o político é um espaço de relações que necessariamente se constituem enquanto relações de força, instituindo um domínio de poder em que há possibilidade de se pensar a mudança, a resistência do sujeito.

Dessa forma, o jurídico sustenta o político, ou seja, as relações de poder do Estado são fundamentadas no discurso jurídico que rege e organiza os cidadãos. Dito de outro modo, podemos afirmar que as ações do Estado capitalista se justificam por meio da Constituição, leis

e decretos que dispõem sobre os direitos e os deveres dos sujeitos. Dessa forma, o próprio sujeito é responsabilizado pelos seus atos, colocado como co-autor das discussões parlamentares-políticas, uma vez que, num governo democraticamente constituído como o nosso, os cidadãos, através do voto, escolhem os governantes, e estes, por sua vez, decidem e reproduzem o que cada um pode ou não fazer, o que cada sujeito deve ou não fazer.

Por fim, em nosso terceiro capítulo apresentamos os recortes que compõem o *corpus* de análise deste trabalho para compreender os efeitos de sentido dos discursos da/ sobre a Educação Profissional e Tecnológica.

Através das análises, então, foi possível compreender que, no período Colonial, a Ideologia religiosa era dominante e assujeitava os indivíduos. Além dela, podemos perceber, também, a ideologia capitalista presente nos acontecimentos, como já foi mencionado. No Império, os sujeitos são assujeitados pelo jurídico e pelo capitalismo. E na República, temos o assujeitamento ao Estado, por meio do jurídico, e ao capitalismo, por meio do discurso implícito da necessidade de dominação da força de trabalho.

Dessa maneira, a educação, nos moldes do capitalismo atual, desliza do sentido da libertação do sujeito para o sentido de aprisionamento do sujeito ao trabalho técnico, ao capital. A educação na era dita “pós-capitalista”, continua a legitimar a dominação da classe burguesa sobre o proletariado nessa luta de classes em que educação passa a ser o centro das discussões cujo objetivo está em apagar qualquer contradição. Dias e Nogueira (2021, p. 397-398), ao retomarem Laval (2019), afirmam que:

considerando a propagação do neoliberalismo, a educação tem sido determinada ideologicamente pela questão da gestão e da eficiência econômica, tentando-se adequar a escola a um modelo empresarial, a partir de lemas como a “inovação” e a “modernização”.

Assim, concordamos com Pêcheux (1975 [1988], p. 148) ao afirmar que:

a relação de classes é dissimulada no funcionamento do aparelho de Estado pelo próprio mecanismo que a realiza, de modo que a sociedade, o Estado e os sujeitos de direito (livres e iguais em direito no modo de produção capitalista) são produzidos-reproduzidos como “evidências naturais”.

Ou seja, são produzidas e reproduzidas como evidências naturais o direcionamento do Estado aos jovens estudantes para a escolha de um curso técnico a fim de adentrar no mercado de trabalho com a ilusão de ascensão profissional por meio das profissões do futuro. Então, podemos afirmar que o Estado, interpelado pelo capitalismo e sustentado pelo jurídico,

reproduz e legitima a capacitação técnica do proletariado para se ajustar aos moldes do capitalismo moderno a fim de dominar as forças de trabalho e conter as resistências.

Achamos importante retomar Amaral (2007a, p. 37-38), quando afirma que:

A educação de que trata o discurso não diz respeito à educação formal, a escolaridade do trabalhador, embora esse seja um tema atual e haja muitos encaminhamentos político-sociais para que os indivíduos se qualifiquem, aumentem o grau de escolaridade e possam competir no mercado com currículos mais avançados em graus de escolaridade. Muito menos diz respeito à educação que liberta o homem das garras do capital, que forma homens capazes de operar as mudanças necessárias para a construção de outra sociedade e de pensar e agir de forma a romper com a lógica do capital, conforme diz Mészáros (2005). Trata-se de uma "educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado".

Desse modo, é preciso lutar por uma educação que traga libertação aos sujeitos, e isso é possível através da resistência às imposições do Estado que apresenta, diariamente, o “velho” discurso com uma falsa aparência de “novo”, de mudança.

Gostaríamos, também, de retomar a questão da divisão social, afirmando conforme, Silva (2017, p. 319) que nessa “movimentação de sentidos e de sujeito, observamos o problema de a desigualdade da classe social deslocar-se para a desigualdade educacional, sendo a educação tomada como capaz de superar a desigualdade primeira”. No entanto, na sociedade capitalista atual, o indivíduo continua “um objeto na relação de trabalho. Agora bem treinado e, logo, mais produtivo” (ORLANDI, [2012] 2017, p. 141). Ou seja, a educação em nossa sociedade, propõe uma educação para o trabalho, conforme vimos em Amaral (2007a). Deste modo, a educação é o meio pelo qual o Estado político atual garante o adestramento e a dominação, principalmente, de negros e pobres.

Assim, na direção de buscar uma “saída” ou uma solução para o problema da divisão social, concordamos com Orlandi ([2012] 2017, p. 141) quando diz que:

A educação poderia, se praticada como formadora do indivíduo na sua relação com o social e o trabalho, dar condições para que este sujeito ‘soubesse’ do efeito de sua intervenção nas formas sociais. O que a ‘capacitação’, o ‘treinamento’ não fazem.

Ou seja, a divisão social só será, realmente, combatida, quando a educação deixar de ser um meio de adestramento e reprodução da força de trabalho para se tornar, de fato, o meio de libertação dos indivíduos.

Enfim, mesmo apresentando discursos “novos” e implantando disciplinas como Projeto de Vida, não é dado ao jovem, no modo capitalista moderno de viver, a oportunidade de “saber pensar”. Não há tempo e nem espaço para o jovem poder refletir. Espera-se que este jovem, ingressante do Ensino Médio, cujo *projeto de vida* vem sendo definido desde as séries finais do

Ensino Fundamental, “saiba fazer”, de acordo com as demandas do setor produtivo. Tal como o jovem (pobre) da Lei nº 7.566 que cria Escolas de Aprendizizes e Artífices, em 1909, o jovem estudante (e pobre) da BNCC de 2018, também precisa adquirir *hábitos de trabalho profícuo, com o indispensável preparo técnico*. Ou seja, o *saber-fazer*. Daí surge, talvez, alguma resposta para o nosso questionamento de outrora: proveitoso para quê e para quem?

Proveitoso, então, aos detentores do poder. Àqueles que estão a enriquecer cada vez mais com a força-de-trabalho daqueles que foram, previamente, adestrados pelo Estado através de seus *projetos de vida* delineados ainda no Ensino Fundamental, para que quando chegarem, então, ao Ensino Médio não questionem, não resistam, apenas *façam o que tem de ser feito*. Dessa maneira, o Estado mostra para que este jovem serve à nação: para o trabalho.

As escolhas, então, já estão prontas para serem feitas. Como, pois, tem-se a liberdade de escolha e não se pode escolher? O Estado legitima em seus discursos e propagandas essa falsa aparência de *poder escolher*, mas por meio de leis e decretos, programas e reformas, levam o jovem estudante, o pobre da rede pública, à única opção possível: Educação Profissional e Tecnológica, feita para aqueles que *precisam terminar o Ensino Médio e já começar a trabalhar, aliada ao seu Projeto de Vida e de acordo com as demandas do setor produtivo*.

Gostaríamos, portanto, de encerrar este momento de nossa reflexão com um pequeno recorte dos Gestos de Leitura da BNCC, de Dias e Nogueira (2021, p. 399):

Em lugar de propor que a escola deve ter reconhecimento nas políticas públicas como um espaço legitimado de formar cidadãos para a vida cotidiana e para o trabalho, deve-se legitimar esse espaço como de condições de produção de conhecimento e de formação integral do sujeito, que toma diferentes posições (cidadão, trabalhador, pai, filho, aluno etc.) na sociedade e na história.

É por isso, pois, que precisamos continuar na luta pela real concessão de direitos e resistindo às imposições de um Estado capitalista que não se compromete com a formação integral dos sujeitos, importa-se, apenas, em *formar cidadãos úteis à nação que sabem fazer*, mas não *sabem pensar*. Dessa maneira, tornamos a dizer que nosso objetivo não está em criticar a Educação Profissional e Tecnológica, mas sim, colocar em questionamento esses currículos que não permitem ao jovem refletir. Ou seja, o problema não está na formação profissional, mas sim na formação que não dá espaço para o *saber pensar*.

Nosso objetivo, então, ao final dessas discussões, é propor resistência às *reformas* e “mudanças” feitas na educação cujo objetivo é continuar a promover o apagamento da contradição, evidenciando que os direitos estão sendo juridicamente concedidos e garantidos, no entanto, pelas textualizações apresentadas ao longo deste trabalho, notamos que os discursos

se renovam, mas não mudam, ou seja, o “novo” é posto em jogo para que se permaneça como está.

Pêcheux (1995, p. 144), ao retomar Althusser e os AIE, utiliza os termos reprodução/transformação se referindo ao “caráter intrinsecamente contraditório de todo modo de produção que se baseia numa divisão de classes, isto é, cujo princípio é a luta de classes”. Nogueira (2015, p. 46) afirma que: “ele não localiza em pontos diferentes o que contribui para a reprodução das relações de produção e o que contribui para a sua transformação, pois a luta de classes perpassa o modo de produção como um todo”. Isso porque, como sujeitos de direito, é repetido e acreditado pela própria estrutura da ideologia capitalista “a existência de formas de onipotência no chamado domínio pessoal em que a posição é “*se eu quiser, eu posso tudo*” e essa posição aparece como se sustentando na vontade e na consciência.” (ORLANDI, 2017, p. 213).

Além disso, Orlandi (2017, p. 231) diz que: na falha, a ideologia “se abre em ruptura, onde o sujeito pode ir romper com seus outros sentidos e com eles ecoar na história. Condição para que os sujeitos e os sentidos possam ser outros, ‘fazendo sentido no interior do não-sentido’. É a isto que chamo de *resistência*.” (grifos da autora). Assim, precisamos compreender de que forma é possível contribuir para que os equívocos e falhas do Estado sejam a *resistência* suficiente para abalar a estrutura da forma sujeito capitalista, para que o sistema seja transformado e não apenas reproduzido. E os AIE, para Pêcheux (1995, p. 145), “constituem, simultânea e contraditoriamente, o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção”. Ou seja, Pêcheux nos designa o lugar de onde pode-se partir a *revolução*, ou transformação dessa estrutura.

Nessa direção, enquanto professores e pesquisadores, podemos ser, de certo modo, *resistência* ao ajudar nossos alunos a aprenderem a refletir nesse espaço destinado à construção de seus projetos de vida com atividades e leituras que os estimulem a pensar, e não apenas *direcionar* suas *vocações* ao mercado de trabalho como sugere a era capitalista moderna. Com isso, esse jovem conseguirá adquirir certa formação como sujeito pensante e, de fato, ser capaz *escolher* o seu futuro, mesmo que seja optando pela Educação Profissional e Tecnológica. É pela *resistência* que seremos capazes de abalar a forma-sujeito capitalista em busca da transformação do sistema de ensino atual que diz inovar, mas continua igual. Reiteramos, portanto, que não há “novos” caminhos para um Estado que diz renovar para não mudar. Por fim, resistamos!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. Aparentes Ideológicos de Estado. 2ª ed., tradução Walter J. Evangelista e Maria Laura V. de Castro. Rio de Janeiro, Graal, 1996.

AMARAL, M. V. B. A negação da memória do trabalho no discurso do capital. Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura, Campinas, SP, v. 24, n. 1, p. 37-54, 2016.

\_\_\_\_\_. O discurso sobre o trabalho. São Luís – MA, 23 a 26 de agosto 2005.

\_\_\_\_\_. Evidências ideológicas que mobilizam a educação para o trabalho. Leitura. Maceió, n. 40, p. 27-44, jul./dez. 2007a.

\_\_\_\_\_. O avesso do discurso: análise de práticas discursivas no campo do trabalho. Maceió: EDUFAL, 2007b.

BARBOSA FILHO, F. R. O discurso antiafricano na Bahia no século XIX. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Versão final publicada em 4 de dezembro de 2018. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 25 jan. 2022.

BRESSANIN, J. A. Educação é a base: a discursividade da propaganda do governo federal. Traços de linguagem, v. 2, n. 1, p. 22-28, 2018.

BRESSANIN, J. A. JAGNOW, R. G. S. A contradição na propaganda sobre a Reforma do Ensino Médio. In: FLORES, G. B, et all (Org.) **Discurso, cultura e mídia: pesquisas em rede**, vol. 3, Santiago: Ed. Oliveira Books, 2019.

CASTANHA, A. P. A introdução do método Lancaster no Brasil: história e historiografia. IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1257/12>> Acesso em 18 nov. 2021.

COSTA, G. C. Sentidos de milícia: entre a lei e o crime. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014.

CUNHA, L. A. O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata [online]. 2ª ed., São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005. [versão kindle].

\_\_\_\_\_. O ensino profissional na irradiação do industrialismo. [online]. 2ª ed., Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005. [versão kindle].

DIAS, J. P. NOGUEIRA, L. O político-ideológico na (nova) Base Nacional Comum Curricular: uma análise discursiva das ‘competências’ e ‘habilidades’. VIII SEAD, Recife, 12 a 15 set, 2017.

\_\_\_\_\_. Gestos de leitura da BNCC: língua(s), competência e mundo do trabalho no ensino fundamental. In: **Análise de discurso em rede: cultura e mídia- volume 5**. FLORES, Giovanna Benedetto (org.) et al. 1ª ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2021, p. 385-400.

DI RENZO, A. M. As políticas linguísticas na constituição imaginária da escola. *Letras*, Santa Maria, v. 24, n. 48, p. 325-337, jan./jun. 2014.

FAUSTO, B. História do Brasil. 12ª ed., 1ª reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

FERREIRA, E. L.; ORLANDI, Eni P. (Org.). Discursos sobre a inclusão. – Niterói: Intertexto, 2014.

FONSECA, C. S. História do ensino industrial no Brasil. 1º volume, Rio de Janeiro, 1961.

HAROCHE, C. Fazer dizer, querer dizer. Tradução: Eni P. Orlandi. Editora HUCITEC, São Paulo, 1992.

JAGNOW, R. G. S. As propagandas sobre a Reforma do Ensino Médio e seus efeitos de sentido. Cáceres/UNEMAT, 2018.

LAGAZZI, S. O desafio de dizer não. Campinas, SP: Pontes, 1988.

\_\_\_\_\_. A discussão do sujeito no movimento do discurso. Campinas, SP: [s. n.], 1998.

\_\_\_\_\_. O confronto político urbano administrativo na instância jurídica. In: **Discurso e políticas públicas urbanas: A fabricação do consenso**. ORLANDI, Eni P. (Org.): Campinas, Editora RG, 2010.

MARIANI, B. Colonização linguística e efeitos de memória. In: **Línguas e instrumentos linguísticos**, Pontes Editores, Campinas, SP: 2003.

NOGUEIRA, L. Discurso, sujeito e relações de trabalho: a posição discursiva da Petrobras. Campinas, SP: [s. n.], 2015.

PAIVA, J. M. Igreja e educação no Brasil Colonial. In: **Histórias e memórias no Brasil Vol. I: Séculos XVI-XVIII**. 6ª ed., Editora Vozes, 2014.

ORLANDI, E. P. Recortar ou segmentar? In: *Linguística: Questões e Controvérsias*. Série Estudos. Uberaba: Faculdades Integradas de Uberaba, 1984. p. 09-26.

\_\_\_\_\_. Ilusões na (da) linguagem. In: **Foucault vivo**. Italo A. Tronca (Org.). Campinas, SP: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_. [1999] *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 9ª ed., Pontes Editores, Campinas, SP, 2007.

\_\_\_\_\_. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Terra a vista – Discurso do confronto: velho e novo mundo. 2ª ed., Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

\_\_\_\_\_. [2007]. As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. 6ª ed., Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2018.

\_\_\_\_\_. Formas de individuação do sujeito feminino e sociedade contemporânea: o caso da delinquência. In: **Discurso e políticas públicas urbanas: A fabricação do consenso**. ORLANDI, Eni P. (Org.): Campinas, Editora RG, 2010.

\_\_\_\_\_. Formação ou capacitação?: duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: **Discursos sobre a inclusão**. FERREIRA, Eliana Lucia e ORLANDI, Eni P. (Orgs.). Niterói: Intertexto, 2014, p. 141-186.

\_\_\_\_\_. Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa. Revista Rua, Campinas, n. 21, vol. 2, nov. 2015, p. 187-198.

\_\_\_\_\_. Propaganda política e língua de estado: Brasil, um país de todos. In: **Discurso em análise: Sujeito, Sentido e Ideologia**. [2012] – 3ª ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

\_\_\_\_\_. Uma tautologia ou um embuste semântico-discursivo: País rico é país sem pobreza? In: **Discurso em análise: Sujeito, Sentido e Ideologia**. [2012] – 3ª ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (1969). Trad. Eni Orlandi. In: GADET, Françoise & HAK, Tony. (Orgs.). Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5ª edição. Campinas-SP: Ed. da Unicamp, 2014a. p. 59-159.

\_\_\_\_\_. [1975]. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni P. Orlandi [et al]. 2ª ed., Campinas – SP: Editora da UNICAMP, 1995.

\_\_\_\_\_. [1988]. O discurso: estrutura ou acontecimento. Tradução: Eni P. Orlandi 7ª ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

\_\_\_\_\_. Foi “propaganda” mesmo que você disse? In: **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. Textos selecionados: Eni Orlandi – Campinas, SP: 4ª Edição – Pontes Editores, 2015.

\_\_\_\_\_. Papel da Memória. In: Papel da Memória. Pierre Achard [et al.] Tradução: José Horta Nunes. 4ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2015a.

PFEIFFER, C. R. C. Políticas públicas de ensino. In: **Discurso e políticas públicas urbanas: A fabricação do consenso**. ORLANDI, Eni P. (Org.): Campinas, Editora RG, 2010.

\_\_\_\_\_. Reforma do Ensino Médio – a evidência de uma liberdade de escolha em uma escola para todos. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 28, n. 57, p. 27-51, 26 dez. 2018.

PFEIFFER, C. R. C. GRIGOLETTO, M. Reforma do Ensino Médio e BNCC – Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos. Revista Investigações, vol. 31, nº 2, Dezembro/2018.

PFEIFFER, C. R. C. SILVA, M. V. Estado, ciência, sociedade: por entre línguas e teorias. Letras, Santa Maria, v. 24, n. 48, p. 87-113, jan./jun. 2014.

SANTOS, B. C. C. Irmandades, oficiais mecânicos e cidadania no Rio de Janeiro do século XVIII. Varia História, Belo Horizonte, vol. 26, nº 43: p. 131-153, jan/jun 2010.

SILVA, M. V. História da alfabetização no Brasil a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. Campinas, SP [s. n.], 1998.

\_\_\_\_\_. Uma Base Nacional Curricular Comum para a leitura nas escolas brasileiras: a política e o político. In: FLORES, G. G. B. et all (Org.) **Análise de discurso em rede: cultura e mídia**, vol. 3, Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

SILVA, T. C. Processos de produção de sentido de “Novo Ensino Médio” na/pela Mídia: Educação e Trabalho. Pouso Alegre: UNIVÁS, 2018.