



A EMERGÊNCIA DO ALUNO-TRABALHADOR NO BRASIL NO CONTEXTO DO PROEJA



Rodrigo Dullius

Capa elaborada pelo autor, contendo:

- Retratos do trabalho operário no contexto de 1920, inseridos no Recenseamento-geral do Brasil de 1920. Páginas: 89, 98, 103, 114, 121, 161, 162, 344, 654. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6478.pdf>
Acesso em: 20 jun. 2019.

- O quadro 'O lavrador de café – 1934', de Candido Portinari. Disponível em: http://obviousmag.org/pintores-brasileiros/candido_portinari/as-principais-obras-de-candido-portinari.html Acesso em: 20 jun. 2019.

- O Quadro 'Os operários - 1933', de Tarsila do Amaral. Disponível em: http://obviousmag.org/pintores-brasileiros/tarsila_do_amaral/as-principais-obras-de-tarsila-do-amaral.html?utm_source=obvious&utm_medium=Article_Column&utm_campaign=Popular_Articles Acesso em: 20 jun. 2019.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO

RODRIGO DULLIUS

**A EMERGÊNCIA DO ALUNO-TRABALHADOR NO BRASIL NO
CONTEXTO DO PROEJA**

São Leopoldo
2019

RODRIGO DULLIUS

**A EMERGÊNCIA DO ALUNO-TRABALHADOR NO BRASIL NO
CONTEXTO DO PROEJA**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Betina Schuler

São Leopoldo

2019

D883e

Dullius, Rodrigo.

A emergência do aluno-trabalhador no Brasil no contexto do PROEJA / por Rodrigo Dullius. – São Leopoldo, 2019.

324 f. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2019.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Betina Schuler, Escola de Humanidades.

1.Educação de jovens e adultos – Brasil. 2.Trabalhadores-estudantes – Brasil. 3.Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Brasil). 4.Ensino profissional – Rio Grande do Sul. 5.Ensino – Legislação – Brasil. 6.Educação – Filosofia. 7.Foucault, Michel – 1926-1984. 8.Análise do discurso. I.Schuler, Betina. II.Título.

CDU 374.3/.7(81)
377(816.5)
37.01(81)

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252

RODRIGO DULLIUS

**A EMERGÊNCIA DO ALUNO-TRABALHADOR NO BRASIL NO
CONTEXTO DO PROEJA**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovada em 10 de julho de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof^a. Dr^a. Betina Schuler
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Prof^a. Dr^a. Isabel Aparecida Bilhão
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Prof^a. Dr^a. Maura Corcini Lopes
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Prof^a. Dr^a. Ieda Maria Giongo
Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES)

Prof^a. Dr^a. Sônia Regina da Luz Matos
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Este trabalho é dedicado aos meus pais,
Waldemar e Mercedes.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Waldemar e Mercedes, maiores incentivadores para que eu continuasse meus estudos, além do apoio financeiro.

A minha esposa Alexsandra, pela paciência e compreensão por todos os momentos familiares em que estive ausente para poder cursar o Doutorado.

Ao meu filho Julio, alegria da minha vida.

À Professora Doutora Betina Schuler, que me mostrou uma nova forma de pesquisar e fez jus à palavra orientadora, por toda sua paciência, empenho, dedicação, apoio, sugestões e ideias, que foram fundamentais para concluir a pesquisa.

Às professoras Doutora Isabel Aparecida Bilhão, Doutora Maura Corcini Lopes, Doutora Sônia Regina da Luz Matos e Doutora Ieda Maria Giongo, por terem aceitado participar da banca, além de suas valiosas contribuições.

À coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UNISINOS, Professora Doutora Eli Terezinha Henn Fabris, por estar sempre à disposição para conversar.

Aos demais Professores do Programa de Pós-graduação em Educação, pelos conhecimentos adquiridos ao longo do curso.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa, pelas sempre valiosas análises e sugestões à pesquisa.

A todos os colegas e amigos com quem tive a oportunidade de conviver ao longo do Doutorado.

“Geralmente, quando analisamos discursos já efetuados, consideramo-los como afetados por uma inércia essencial: o acaso conservou-os, ou o cuidado dos homens e as ilusões que puderam tecer sobre o valor e a imortal dignidade de suas palavras; mas não são, a partir daí, nada mais que grafismos amontoados sob a poeira das bibliotecas, dormindo um sono para o qual não deixaram de deslizar desde que foram pronunciados, desde que foram esquecidos, e desde que seu efeito visível se perdeu no tempo. Quando muito, são suscetíveis de serem favoravelmente retomados nas redescobertas da leitura; quando muito, podem ser aí descobertos como portadores das marcas que remetem à instância de sua enunciação; quando muito, essas marcas, uma vez decifradas, podem liberar, por uma espécie de memória que atravessa o tempo, significações, pensamentos, desejos, fantasmas sepultados”. (FOUCAULT, 1972, p. 153).

RESUMO

Esta pesquisa, com inspiração arqueogenológica a partir dos Estudos Foucaultianos em Educação, examina a emergência do aluno-trabalhador nas políticas de educação profissional e da educação de jovens e adultos no Brasil, a partir de um recorte específico, que são os alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) na atualidade. O grande operador teórico-metodológico que amarra toda a problematização ora proposta é o conceito de discurso em Foucault, entendido como uma prática que produz os objetos dos quais fala. A pesquisa foi realizada a partir de análise documental, examinando legislações brasileiras do século XVI ao século XXI, totalizando 106 documentos, bem como por meio da realização de cinco grupos focais com alunos de um curso de Administração do PROEJA em um Instituto Federal da serra gaúcha entre 2017 e 2018. As análises foram subdivididas em períodos relacionados a regularidades e deslocamentos de cada época, os quais nomeei como: A educação e os gentios (1548-1798); O Império e os ensaios para o ensino de adultos (1808-1888); A República e os aprendizes (1889-1931); A alfabetização e a profissionalização (1934-1985); O empresariamento de si (1988–2018). Nesses períodos, deslocamos de uma sociedade de soberania, com punições e práticas de exclusão, buscando tirar os sujeitos de um suposto estado de selvageria; para uma sociedade disciplinar, com práticas de inclusão e correção; para uma sociedade da regulamentação, em que a filiação entre educação e trabalho se constituirá como forte dispositivo de segurança a partir da governamentalização do Estado, que se dava a partir do século XVIII; para, no contemporâneo, uma sociedade do desempenho. Não se trata de substituições, mas de acoplamentos que mantêm certas regularidades, como: o lugar de falta (etária, moral, intelectual) do aluno-trabalhador; o enunciado da aptidão; o enunciado do risco do ócio e da vadiagem (em algum momento, considerados crimes); as políticas de educação profissional majoritariamente voltadas para crianças e adolescentes; a separação por gênero e classe social; a exclusão da população indígena e afro-brasileira das políticas públicas, em um país que se deslocou de uma sociedade agrária para uma sociedade industrial e hoje é atravessado pela perspectiva desse contemporâneo capitalismo, que operará com os enunciados de flexibilização, competências e

multifuncionalidade. Falamos no presente, pois, de um empresariamento de si muito mais vinculado a uma precarização das relações de trabalho do que ao empreendedorismo propagado como a solução para a crise econômica e o problema da empregabilidade.

Palavras-chave: Aluno-trabalhador. PROEJA. Legislação educacional. Discurso. Arqueogenealogia.

ABSTRACT

This research, with archeogenealogical inspiration from Foucauldian Studies in Education, examines the emergence of the working student in policies for both professional education, and young and adult education in Brazil. The specific focus is on students participating in the National Program for Integration of Professional Education with Basic Education in the Young and Adult Education modality (PROEJA) in the present. The main methodological-theoretical operator that has intertwined the whole problematization here proposed is Foucault's concept of discourse, understood as a practice that produces the objects of which it speaks. The research involved both a documental analysis examining Brazilian laws from the 16th to 21st century, totalizing 106 documents, and five focus groups with students attending a PROEJA Management course in a Federal Institute in the highlands of Rio Grande do Sul in 2017 and 2018. The analyses were subdivided into periods related to regularities and displacements, as follows: Education and the gentiles (1548-1798); The Empire and attempts at adult education (1808-1888); The Republic and the learners (1889-1931); Literacy and professionalization (1934-1985); The entrepreneurial self (1988-2018). Along these periods, we have moved from a sovereign society, with its punishment and exclusion practices aimed at getting the subjects out of an alleged state of savagery; to a disciplinary society, with its inclusion and correction practices; to a regulating society, in which the connection between education and work consists of a strong security dispositive derived from the governmentalization of the State, started in the 18th century; to the contemporary performance society. This does not mean that there have been replacements; rather, there have been couplings that keep certain regularities, such as: the working student's place of (age, moral, intellectual) lack; the statement of aptitude; the statement of the risk of idleness and vagrancy (regarded as crimes at some moment); the policies of professional education, which are mostly intended for children and adolescents; the separation by gender and social class; the exclusion of the Indigenous and African-Brazilian populations from the public policies, in a country that has passed from an agrarian to an industrial society, and has been crossed by the perspective of the contemporary capitalism, which has operated with the statements of flexibilization, competences and multi-functionality. Hence, we mean an entrepreneurial self, associated to the precariousness of work relations, rather

than entrepreneurship propagated as the solution to both the economic crisis and the employability problem.

Keywords: Working student. PROEJA. Education law. Discourse. Archeogenealogic.

LISTA DE FRAGMENTOS

Fragmento 1- A - A preocupação com o controle.....	86
Fragmento 1- B - A conversão dos gentios	86
Fragmento 1- C - Os meninos índios	87
Fragmento 2- A - A confissão para a conversão	89
Fragmento 2- B - O ensino e a doutrina	89
Fragmento 3- Localização do Colégio.....	90
Fragmento 4- A - Expectativa com os pequenos índios	91
Fragmento 4- B - O oportunismo dos colonizadores	92
Fragmento 4- C - Os exploradores de escravos.....	92
Fragmento 5- A demanda por mais escravos.....	93
Fragmento 6- Aprender a língua dos índios	94
Fragmento 7- O colégio, a igreja e as suas oficinas.....	96
Fragmento 8- Inventário de Anchieta	97
Fragmento 9- A - O Processo seletivo e a condição social	103
Fragmento 9- B - Nem velho, nem novo	103
Fragmento 9- C - O castigo corporal	104
Fragmento 10- A - A liberdade dos gentios	105
Fragmento 10- B - Registro dos captivos	106
Fragmento 10- C - A mão do homem branco nas aldeias.....	107
Fragmento 11- A - A categorização dos índios	108
Fragmento 11- B - Os escravos dos religiosos.....	109
Fragmento 12- A - A repartição dos índios.....	111
Fragmento 13- O incentivo ao comércio	111
Fragmento 14- A questão dos moços pardos.....	113
Fragmento 15- A - A falta de aptidão	115
Fragmento 15- B - A incapacidade de se governarem	116
Fragmento 15- C - Meninos e meninas	116
Fragmento 16- Construção de casas iguais às dos brancos.....	117
Fragmento 17- A - O fastidioso método	119
Fragmento 17- B - A proteção do ensino	120
Fragmento 17- C - A reforma do ensino.....	120
Fragmento 18- A expulsão dos Jesuítas	121

Fragmento 19- A - As Escolas Menores.....	122
Fragmento 19- B - A educação é para poucos.....	122
Fragmento 20- A - A proibição das fábricas	125
Fragmento 21- A inclinação natural ao ócio	125
Fragmento 22- A - O retorno das manufaturas.....	139
Fragmento 22- B - Ampliar a riqueza nacional	140
Fragmento 23- O colégio das fábricas	141
Fragmento 24- O Curso de Agricultura em Salvador	142
Fragmento 25- A - Constituição de 1824.....	143
Fragmento 25- B - Constituição de 1824.....	144
Fragmento 26- As escolas de primeiras letras	145
Fragmento 27- A delegação do ensino	147
Fragmento 28- Menores nas forças armadas.....	149
Fragmento 29- A - A reforma do ensino de 1854	151
Fragmento 29- B - A reforma do ensino de 1854	152
Fragmento 29- C - A reforma do ensino de 1854.....	153
Fragmento 29- D - A reforma do ensino de 1854.....	154
Fragmento 30- Lei do Ventre Livre.....	155
Fragmento 31- Decreto de 1875 - O Asylo de meninos desvalidos	158
Fragmento 32- A - Os cursos noturnos	159
Fragmento 32- B - Os cursos noturnos	160
Fragmento 33- A - Reforma Leôncio de Carvalho.....	161
Fragmento 33- B - Reforma Leôncio de Carvalho.....	161
Fragmento 33- C - Reforma Leôncio de Carvalho.....	162
Fragmento 34- O novo Regulamento ao Asylo	164
Fragmento 35- O Código Penal da República.....	171
Fragmento 36- Regulamento da Instrução Primária e Secundária.....	172
Fragmento 37- Os menores nas fábricas	173
Fragmento 38- A constituição republicana	175
Fragmento 39- O Ensino Profissional.....	176
Fragmento 40- A – A Escola Correccional Quinze de Novembro	178
Fragmento 40- B – A Escola Correccional Quinze de Novembro	178
Fragmento 40- C – A Escola Correccional Quinze de Novembro	178
Fragmento 41- A – Os aprendizes artífices.....	180

Fragmento 41- B – Os aprendizes artífices	180
Fragmento 42- A – Assistência e proteção aos menores abandonados	181
Fragmento 42- B – Assistência e proteção aos menores abandonados	182
Fragmento 43- O Abrigo de Menores.....	183
Fragmento 44- A – Departamento Nacional do Ensino	184
Fragmento 44- B – Departamento Nacional do Ensino	184
Fragmento 44- C – Departamento Nacional do Ensino.....	185
Fragmento 45- O Código de Menores.....	186
Fragmento 46- A – As leis de assistência e proteção aos menores.....	186
Fragmento 46- B – As leis de assistência e proteção aos menores.....	187
Fragmento 47- A sindicalização das classes patronais e operárias	188
Fragmento 48- A – A constituição de 1934	195
Fragmento 48- B – A constituição de 1934	195
Fragmento 49- O Conselho Nacional de Educação	196
Fragmento 50- A – O Departamento Nacional de Educação	197
Fragmento 50- B – As escolas primárias e profissionais agrícolas	197
Fragmento 50- C – Departamento Nacional de Educação.....	198
Fragmento 51- A – A Constituição de 1937	201
Fragmento 51- B – A Constituição de 1937	202
Fragmento 51- C – A Constituição de 1937	203
Fragmento 52- A – O ensino industrial.....	205
Fragmento 52- B – A tipologia de estabelecimentos de ensino industrial	206
Fragmento 53- C – O ensino industrial.....	207
Fragmento 52- D – O ensino industrial.....	208
Fragmento 52- E – O regulamento da Escolas de Aprendizagem	208
Fragmento 53- A – CLT.....	210
Fragmento 53- B – CLT.....	210
Fragmento 54- A – Auxílio federal para o ensino primário	210
Fragmento 54- B – Auxílio federal para o ensino primário	211
Fragmento 55- A - Constituição de 1946.....	212
Fragmento 55- B - Constituição de 1946.....	213
Fragmento 56- A - Lei Orgânica do Ensino Primário.....	213
Fragmento 56- B - Lei Orgânica do Ensino Primário.....	214
Fragmento 56- C - Lei Orgânica do Ensino Primário.....	215

Fragmento 56- D - Lei Orgânica do Ensino Primário.....	215
Fragmento 57- A – Reorganização dos estabelecimentos de ensino industrial	217
Fragmento 57- B – Reorganização dos estabelecimentos de ensino industrial	217
Fragmento 58- A – Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional	218
Fragmento 58- B – Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional	218
Fragmento 58- C – Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional	219
Fragmento 58- D – Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional	219
Fragmento 58- E – Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional	220
Fragmento 58- F – Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional	220
Fragmento 59- A – Institui o salário-educação	221
Fragmento 59- B – Institui o salário-educação	222
Fragmento 60- A – Intensificação do ensino aos analfabetos	223
Fragmento 60- B – Intensificação do ensino aos analfabetos	223
Fragmento 60- C – Intensificação do ensino a pessoas analfabetas	223
Fragmento 61- Junta Nacional de Educação de Analfabetos	224
Fragmento 62- A Alfabetização e Educação Assistemática	225
Fragmento 63- A - Constituição de 1967.....	226
Fragmento 63- B - Constituição de 1967.....	226
Fragmento 64- A – Lei do MOBRAL.....	227
Fragmento 64- B – Lei do MOBRAL.....	228
Fragmento 65- Emenda Constitucional de 1969	230
Fragmento 66- A – Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971	231
Fragmento 66- B – Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971	231
Fragmento 66- C – Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971	232
Fragmento 66- D – Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.....	232
Fragmento 67- Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982	233
Fragmento 68- A Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR)	234
Fragmento 69- A - Constituição de 1988.....	239
Fragmento 69- B - Constituição de 1988.....	239
Fragmento 70- A – LDB 1996.....	241
Fragmento 70- B – LDB 1996.....	242
Fragmento 70- C – LDB 1996	242
Fragmento 70- D – LDB 1996	243

Fragmento 70- E – LDB 1996.....	244
Fragmento 71- A separação da educação profissional	245
Fragmento 72- A – Plano Nacional de Educação.....	247
Fragmento 72- B – Plano Nacional de Educação.....	248
Fragmento 72- C – Plano Nacional de Educação	249
Fragmento 73- O PROEJA.....	251
Fragmento 74- Os Institutos Federais de Educação	252
Fragmento 75- As metas do PNE 2014.....	254

LISTA DE RELATOS

Relatos 1 - O difícil retorno.....	257
Relatos 2 - Os exames supletivos, o EJA	259
Relatos 3 - A idade do aluno e o mercado de trabalho	260
Relatos 4 - Aluno-trabalhador multifuncional, dinâmico e flexível	262
Relatos 5 - A Competitividade do Mercado de Trabalho	264
Relatos 6 - Os sonhos, as oportunidades, a autoestima	267
Relatos 7 - Novas habilidades – A tecnologia	269
Relatos 8 - O Currículo, o Ensino médio, o Técnico.....	271
Relatos 9 - O precarizado	272
Relatos 10 - A inclusão e o sentir-se incluído.....	274
Relatos 11 - Trabalhar, estudar, ser flexível e aprender por toda a vida.....	276
Relatos 12 - Capital Humano	277

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AI	Ato Institucional
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CES	Centros de Estudos Supletivos
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CSN	Companhia Siderúrgica Nacional
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DUDC	Declaração Universal dos Direitos das Crianças
EAD	Educação a Distância
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDUCAR	Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FIC	Formação Inicial e Continuada
FNEP	Fundo Nacional de Ensino Primário
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular do Recife
MEB	Movimento de Educação de Base

MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
NEEJA	Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PCD	Pessoa com Deficiência
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios
PND	Programa Nacional de Desestatização
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SENAI	Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial
SIRENA	Sistema Rádio Educativo Nacional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI	Tecnologia da Informação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 O ALUNO-TRABALHADOR E O PROEJA: UMA INTRODUÇÃO	19
2 REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1 DISCURSO PEDAGÓGICO	23
2.2 A CONSTITUIÇÃO DO ALUNO NO DISCURSO ESCOLAR MODERNO	30
2.3 GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL E EMPREENDEDORISMO	50
3 PRECAUÇÕES METODOLÓGICAS	61
3.1 ESTUDOS FOUCAULTIANOS EM EDUCAÇÃO	62
3.1.1 Procedimento Arqueológico	63
3.1.2 Procedimento Genealógico	66
3.2 DOCUMENTOS COMO MONUMENTOS: OS DADOS EMPÍRICOS	73
4 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DE JOVENS E ADULTOS 77	
4.1 A EDUCAÇÃO E OS GENTIOS (1548 – 1800).....	83
4.2 O IMPÉRIO E OS ENSAIOS PARA O ENSINO DE ADULTOS (1808-1889)....	139
4.3 A REPÚBLICA E OS APRENDIZES (1889-1931).....	170
4.4 ALFABETIZAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO (1934-1988)	194
4.5 O EMPRESARIAMENTO DE SI (1988–2018).....	238
5 AS CONSIDERAÇÕES FINAIS	289
REFERÊNCIAS	296
APÊNDICE A - RELAÇÃO DE LEIS, DECRETOS E DEMAIS DOCUMENTOS OBJETOS DE CONSULTA	317
APÊNDICE B - GRUPO FOCAL – ROTEIRO DE CONVERSAÇÃO	323
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	324

1 O ALUNO-TRABALHADOR E O PROEJA: UMA INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema aluno-trabalhador surgiu em 2011, quando ingressei no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), na carreira de professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) ¹, ocasião em que comecei a atuar como professor de alunos-trabalhadores no Curso Técnico em Administração na modalidade Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Soma-se a isso, minha trajetória como também aluno-trabalhador, em que recordo o orgulho de ter (e mostrar aos meus colegas) a “carteira assinada” aos 14 anos de idade. Tal situação, na realidade de aluno de escola pública estadual no ano de 1990, era algo comum e naturalizado, pois tínhamos que “desde cedo dar valor ao trabalho”.

De fato, quando iniciei a proposta de projeto a ser submetido para seleção para o doutoramento, o movimento de problematização começou com a análise do perfil do professor que atuava no PROEJA, pois me incomodava o fato de sermos (o IFRS) uma instituição pública, destinada à educação profissional e ao público que precisa estudar e não dispormos de preparo para atuar nessa modalidade de ensino. No decorrer do doutorado, novas perspectivas foram surgindo – alguns temas foram sendo descartados, outros foram tomando forma, e aos poucos montei a proposta de examinar como foi emergindo o aluno-trabalhador no contexto do PROEJA.

Tema recorrente em vários estudos e trabalhos publicados na área da Educação, dentre eles, Carvalho (2009), Cavaco (2013), Costa (2008), Di Pierro (2010), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2011) e Gadotti (2001), a educação do trabalhador no Brasil desde a época do Brasil Colônia, depois o Império, a primeira (e todas as outras) república, passando pelo processo de industrialização do país até os dias de hoje, teve seus vários momentos e suas mais variadas finalidades.

Educar adultos trabalhadores no período noturno é, no mínimo, desafiador, tanto para os personagens em sala de aula, quanto por parte do(s) governo(s), que nem sempre colocou[aram] como prioridade a educação e, falando-se em educação de adultos trabalhadores, menos ainda. O interesse dos governos variava conforme

¹ Diferentemente da carreira de Magistério Superior, a carreira EBTT possibilita atuar desde o ensino básico (ensino médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA)), ensino técnico (integrado, concomitante e subsequente ao ensino médio) e tecnológico (cursos superiores) até, conforme a formação, cursos de mestrado profissional.

o momento e a conjuntura de cada época; muito do que somos hoje ainda é produção de um período em que trabalho manual era coisa de escravo, a educação era somente para crianças e quem não aprendeu na idade certa já tinha ocupado o seu lugar na sociedade.

Como um processo de governo, com o interesse em gerenciar a população, em determinados momentos da história, havia a estratégia de formar mão de obra para a indústria crescente. Em outros momentos, o interesse era aumentar o número de eleitores e, mais recentemente, cumprir com metas junto às agências de regulação externas.

Em muitas das fontes pesquisadas, dentre elas, Paiva (2003), Fonseca (1986) e Cunha (2000), aparece o aluno-trabalhador na concepção da educação de jovens e adultos, bem como na educação chamada profissional pelo ensino de ofícios. O aluno-trabalhador também é mencionado em programas para alfabetização de adultos ou faz parte de algumas temáticas voltadas para a erradicação do analfabetismo ou redução do número de mulheres analfabetas (podemos problematizar o quanto o termo “erradicação” remete para uma perspectiva sanitária, no sentido de se eliminar uma doença). Dentro desse amplo espectro da relação entre educação e trabalho, faço um recorte específico, que são os alunos² do PROEJA na atualidade.

Dentre as muitas possibilidades de entrada na pesquisa e mapeamento das práticas, neste estudo, não pretendo aprofundar-me em temáticas como o analfabetismo, trabalho infantil, trabalho escravo, ou a origem das desigualdades sociais e as causas da pobreza, mas sim buscar saber da emergência do aluno-trabalhador no Brasil concomitantemente com o surgimento das escolas técnicas e da educação profissional. Além disso, procuro compreender, em paralelo, como foram se constituindo os programas de educação para adultos.

Na linha em que se inscreve esta tese, juntamente com o estudo da literatura sobre o aluno-trabalhador no Brasil, realizei a análise documental da legislação educacional, que compreende 106 documentos históricos, entre regimentos, cartas, cartas régias, provisões, diretórios, atos adicionais, portarias, pareceres, decretos, decretos-lei, leis e leis constitucionais, que datam de 1548 até os dias atuais. Também realizei cinco grupos focais, com alunos de turmas do PROEJA de nível

² Neste estudo não pretendo discutir os conceitos de aluno, estudante, discípulo ou aprendiz; utilizei o termo ‘aluno’ por ser o que mais aparece na bibliografia pesquisada.

médio técnico, entre os anos de 2017 e 2018, em um Instituto Feral no Estado do Rio Grande do Sul.

A partir disso, com inspiração arqueogenealógica, a pesquisa objetiva examinar quais as condições de possibilidade para a constituição do aluno-trabalhador no Brasil, considerando desde a época do Brasil Colônia, passando pelos primórdios da industrialização brasileira e chegando até os dias de hoje. Analisei o discurso pedagógico na emergência desse aluno, problematizando-o em um curso do PROEJA em um Instituto Federal na região sul do Brasil.

Complementando os objetivos propostos nesta pesquisa e considerando as discussões que tenho empreendido, problematizo a criação de um programa que integra a Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional, ambos, conforme as provocações suscitadas pelas leituras, historicamente relegados a segundo plano. O PROEJA foi instituído pelo Decreto nº 5.840 (BRASIL, 2006) com a proposta de integrar duas perspectivas educacionais, “buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante” (BRASIL, 2007b, p. 6).

Como problema de pesquisa desta tese, exponho o seguinte questionamento: quais foram as condições de possibilidade para a constituição do aluno-trabalhador no contexto do PROEJA em um Instituto Federal na região sul do Brasil?

Dentre as leituras realizadas e pesquisas efetuadas nos bancos de teses e periódicos, não foram localizadas pesquisas que tenham abordado a problemática proposta, contemplando e traçando paralelos entre a educação profissional e a educação de adultos na perspectiva teórico-metodológica escolhida. Portanto, a vontade de saber provocou-me a buscar, mediante a análise dos discursos dos documentos históricos oficiais, a emergência do aluno-trabalhador na educação profissional (ensino de ofícios) e na educação de jovens e adultos (educação de adultos) nesse contexto. Para deixar clara a diferença deste modo de análise, um importante conceito abordado, que amarra toda a problematização ora proposta é o de discurso que possibilitou as condições para a realização desta pesquisa, por meio da análise de leis, decretos, e também da realização de grupos focais com alunos do PROEJA.

Optei por dividir esta tese em partes, as quais dão suporte à intenção da pesquisa. Início o referencial teórico com o discurso pedagógico e seus efeitos de verdade. Sigo com a constituição do lugar no discurso do aluno desde a

modernidade, buscando compreender os processos de educação, escolarização, as distinções de idade dos alunos e sua relação com o mundo do trabalho. Na sequência, examino a gestão das populações e porque a escola foi e é importante nesse processo de governamentalidade, aliando os modos de produzir a si mesmo e culminando com o conceito de empresário de si em um contexto neoliberal no presente. Como principais autores que contribuíram para a construção do referencial teórico, posso citar: Michel Foucault, Fernando Alvarez-Uría, Philippe Ariès, Jorge Ramos Do Ó, Richard Sennett, Julia Varela, Alfredo Veiga-Neto, Byung-Chul Han, entre outros.

Ao problematizar a história da educação no Brasil, buscando a emergência do aluno-trabalhador nas políticas da educação profissional e de jovens e adultos nas leis e decretos já examinados em uma perspectiva arqueogenealógica, já não consigo manter a usual divisão clássica dos historiadores. Portanto, a partir das análises já empreendidas, escapando de tal divisão clássica, mas mantendo a linearidade cronológica, busquei organizar alguns períodos para analisar na tese os discursos sobre o aluno-trabalhador.

Esses períodos foram por mim nomeados, a partir das regularidades e dos deslocamentos encontrados, constituindo-se como subcapítulos, sendo eles: A educação e os gentios (de 1548 a 1798); O Império e os Ensaios para o Ensino de Adultos (de 1808 a 1888); A República e os Aprendizizes (de 1889 a 1931); A Alfabetização e a Profissionalização (de 1934 a 1985); O Empresariamento de Si (1988–2018). Não se trata de substituições, mas de deslocamentos que vão carregando consigo algumas regularidades também. Serão vistos, ao longo da construção da tese, diferentes discursos nestas leis e decretos atravessando esses movimentos, uma vez que todas essas legislações são elaboradas com um propósito, uma finalidade, sendo produzidas em meio a relações de poder e saber, que produzem modos de existência e conduzem as condutas.

Por fim, como mais uma maneira de problematizar a emergência do aluno-trabalhador, elaborei a capa desta tese com a montagem de gráficos, de pinturas, de fotografias de salas de aula e de indústrias como uma forma de construção do pensamento. Por isso, não se trata de uma mera ilustração, mas de uma montagem do pensamento a partir dos discursos analisados na Tese.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Discurso pedagógico

O que é um discurso?

Discurso... É uma comunicação dentro de determinado contexto?

Discurso... É uma mensagem?

Discurso... É uma exposição de ideias?

Discurso... É uma peça da oratória proferida ou escrita?

Início esta tese com este capítulo, denominado Discurso Pedagógico, com a intenção de buscar compreender como se constitui um discurso, quais são seus efeitos de verdade, quais seus atravessamentos, qual sua hierarquização, para então me voltar à escola e aos alunos. Nos documentos analisados, procuro entender como funciona o discurso pedagógico, como foram os deslocamentos dos discursos no processo educacional e como foram os atravessamentos em relação ao aluno-trabalhador.

Segundo Bernstein e Diaz (1984, p. 1), as dificuldades de se estudar o discurso surgem pelo caráter polissêmico devido às diferentes perspectivas de análise que permeiam os estudos sobre o tema. Brandão (2004, p. 11) considera que “a linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento.” A autora destaca que “a linguagem enquanto discurso é interação e um modo de produção social” (BRANDÃO, 2004, p. 14), não sendo neutra, inocente ou natural.

Brandão (2004, p. 18) também ressalta que, embora muito próximos e, por serem temas nucleares, os conceitos de ideologia e de discurso não devem ser confundidos ou mal interpretados. O termo ‘ideologia’, segundo Foucault (2015, p. 44), deve ser utilizado com certa precaução, pois, além de estar sempre em oposição a alguma coisa, está em posição secundária a algo que deva funcionar para ele, ainda conservando a ideia de uma verdade original.

A questão que Foucault (2014) traz é que ideologia é diferente de discurso, porque o conceito de ideologia supõe um discurso verdadeiro em oposição a um discurso ideológico. Para Foucault (2014), a verdade não é o outro do poder, mas seu principal efeito, e todo discurso é atravessado por relações de poder e saber.

Nesta pesquisa, faço a opção de operar com o conceito de discurso a partir do referencial foucaultiano.

Silva (2000, p. 43) afirma que as correntes críticas consideram que “a ênfase está nas formas pelas quais os recursos retóricos e expressivos do discurso são utilizados para a obtenção de certos efeitos sociais”. Já em um contexto pós-estruturalista, o mesmo autor afirma que o termo é utilizado “para enfatizar o caráter linguístico do processo de construção do mundo social” (SILVA, 2000, p. 43).

Bernstein e Diaz (1984, p. 2-3) destacam que o discurso não pode se reduzir a uma realização simples da linguagem, pois cada processo discursivo pode ser considerado como um produto de uma complexa rede de relações sociais. Um discurso não pode se reduzir a livres intenções de um sujeito que articula significados, uma vez que o sujeito é atravessado por uma ordem do discurso na qual ele está inserido e na qual insere seus enunciados.

Os autores também ressaltam que o discurso, permeado de relações de poder e saber constituem modos de subjetivação (BERNSTEIN; DIAZ, 1984). O poder está presente em cada discurso, uma vez que cada discurso é um mecanismo de poder, sendo sempre uma relação, um exercício.

Na perspectiva de analisar a formação e a manutenção dos discursos, tendo como base esses tensionamentos de poder e o controle social, neste estudo, trabalharei com o conceito de discurso de Michel Foucault. Foucault, no decorrer de sua trajetória, buscou demonstrar a relação entre poder, saber e subjetivação. Em sua aula inaugural no Collège de France, um inquieto Foucault (2014, p. 7-8) diz:

[...] Inquietação diante do que é o discurso em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita; inquietação diante desta existência transitória destinada a se apagar sem dúvida, mas segundo uma duração que não nos pertence; inquietação de sentir sob esta atividade, todavia cotidiana e cinzenta, poderes e perigos que mal se imaginam; inquietação de suportar lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões através de tantas palavras cujo uso há tanto tempo reduziu as asperidades.

Na perspectiva foucaultiana, existem enunciados e relações. Uma análise do discurso, segundo Fischer (2001, p. 198-199), seria dar conta de “relações históricas, de práticas, muito concretas, que estão vivas nos discursos”. Conforme Brandão (2004, p. 32), essa análise “concebe os discursos como uma dispersão, formados por elementos que não estão ligados por nenhum princípio de unidade”.

Foucault (2014) destaca que não se deve buscar o novo naquilo que foi dito, mas no acontecimento a sua volta. O autor também considera que os elementos de produção de um discurso são simultaneamente controlados, selecionados, organizados e redistribuídos. Por isso, uma análise do discurso pedagógico nessa perspectiva amplia as possibilidades de se questionar a emergência de determinados discursos e por que alguns deles acabam sendo sepultados ou simplesmente esquecidos.

Para Foucault (2014, p. 10), o discurso “não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é também aquilo que é o objeto do desejo”, ou seja, o discurso é aquilo porque e pelo que se luta, é o poder do qual é possível apoderar. Em suas próprias palavras:

[...] que se o discurso verdadeiro não é mais, com efeito, desde os gregos, aquele que exerce o poder, na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o desejo do poder? O discurso verdadeiro, a que a necessidade de sua forma liberta do desejo e libera do poder, não pode reconhecer a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdadeira que ela quer não pode deixar de mascarar-la. (FOUCAULT, 2014, p. 19).

Foucault (2014) aponta que os discursos são práticas organizadoras da sociedade, pois atravessam todos os elementos da experiência. A problematização de um tema como o PROEJA posiciona o discurso na malha das tensões sociais e, como dizia Foucault (2014), não o trabalha como substância. “São as coisas mesmas ou os acontecimentos que se tornam insensivelmente discurso, manifestando o segredo de sua própria essência” (FOUCAULT, 2014, p. 46).

Como uma análise foucaultiana considera que sempre haverá em cada sociedade regimes de verdade, regimes estes que constroem e marginalizam os demais discursos, de modo a produzir uma verdade arbitrária, entender quais foram os discursos constrangidos, apagados e sufocados na educação profissional e de adultos pelos regimes de verdade torna-se imprescindível. Esta passagem de Foucault (2014, p. 47-48) auxilia muito nesse sentido:

[...] tudo se passa como se tivessem querido apagar até as marcas da irrupção nos jogos do pensamento e da língua. Há sem dúvida em nossa sociedade e, imagino em todas as outras, mas segundo um perfil e facetas diferentes, uma profunda logofobia, uma espécie de temor surdo destes acontecimentos, dessa massa de coisas ditas, do surgir de todos estes enunciados, de tudo que possa haver aí de violento, de descontínuo, de combativo, de desordem, também, e de perigoso deste grande zumbido incessante e desordenado do discurso.

Uma detalhada análise de discursos é bem definida por Foucault (1972, p. 9) no livro *A Arqueologia do Saber*³, onde o autor deixa claro que não se trata de uma pesquisa histórica tradicional. Ele se propõe a pensar sobre o procedimento utilizado no passado: “atrás das histórias cheias de reviravoltas dos governos, das guerras e das fomes, desenham-se histórias quase imóveis ao olhar” (FOUCAULT, 1972, p. 18). No mesmo livro, Foucault (1972, p. 19) mostra que a história tradicional pretende ‘memorizar’ os momentos do passado, transformando-os em ‘documentos’ que “dizem em silêncio coisa diversa do que dizem”. Foucault também menciona que é preciso pôr em xeque as sínteses acabadas e os agrupamentos que vêm a ser aceitos como verdades antes de qualquer exame (FOUCAULT, 1972, p. 31-32).

Ao delimitar os ‘acontecimentos’ na ordem do discurso, Foucault (1972) toma precauções em relação a um ‘acontecimento verdadeiro’, à sua emergência, e alerta para que se tome cuidado com a ‘ingenuidade das cronologias’, ligando este tema a outro, no sentido de que “[...] todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um ‘jamais-dito’ e sim uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio traço” (FOUCAULT, 1972, p. 35-36). O autor também questiona sob quais regras determinados enunciados foram construídos e outros poderiam ser construídos, ou seja, “[...] como apareceu um determinado discurso, e não outro em seu lugar?” (FOUCAULT, 1972, p. 39).

Devido às possibilidades diversas relacionadas a temas considerados incompatíveis, Foucault (1972, p. 50-51) descreve essas dispersões, pesquisando a regularidade dentre os elementos: “uma ordem em seu aparecimento sucessivo, correlações em sua simultaneidade, posições assinaláveis em um espaço comum, funcionamento recíproco, transformações ligadas e hierarquizadas”. Isso resulta naquilo que chamaria de ‘sistemas de dispersão’, que são objetos de estudo deste trabalho: as regularidades e os deslocamentos no discurso do aluno-trabalhador no Brasil.

Foucault (1972, p. 59-61) esclarece que uma formação discursiva define-se pelas condições históricas, a fim de que apareça um objeto de discurso e que se

³ O livro apresenta uma detalhada explicação de como é o funcionamento da arqueologia, em contraposição à análise histórica que o autor considera tradicional, mas precisamente a escola metódica francesa e o historicismo alemão. Em seu Capítulo II, denominado Regularidades Discursivas, Foucault, ao explicitar as unidades do discurso, descreve os “[...] conceitos de descontinuidade, de ruptura, de limiar, de limite, de série, de transformação, coloca, a qualquer análise histórica, não somente questões de procedimento, mas também questões teóricas.” (FOUCAULT, 1972, p. 23-24).

possa ‘dizer alguma coisa’ e pelas condições para que ele possa estabelecer relações “[...] de semelhança, de vizinhança, de afastamento, de diferença, de transformação” com outros objetos, havendo então a possibilidade de condições para essas relações. Essas são estabelecidas entre “instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamentos, sistemas de normas, técnicas, tipos de classificação, modos de caracterização” (FOUCAULT, 1972, p. 61).

As relações por si só não definem a constituição interna do objeto, mas permitem que esse se justaponha a outros objetos e seja colocado em um campo de exterioridade. São relações que caracterizam não as circunstâncias, mas o próprio discurso enquanto prática, o que proporciona o exame dos documentos. Busco saber não a intencionalidade de quem fala, mas qual o lugar institucional de quem fala, quais os hábitos e rotinas estão implicados, quais as verdades asseguradas quando se trata de determinadas políticas para a educação profissional e de adultos.

A modalidade de existência de um conjunto de signos, “diferente de uma série de traços, algo diferente de uma sucessão de marcas em uma substância, algo diferente de um objeto qualquer fabricado por um ser humano”, é o que Foucault (1972, p. 134) denomina enunciado. Fischer (2001, p. 202) considera o enunciado como algo que irrompe em certo tempo, certo lugar, uma função que ‘atravessa’ a linguagem.

Para Deleuze (2005, p. 29):

[...] os enunciados não são palavras, frases ou proposições, mas formações que apenas se destacam de seus *corpus* quando os sujeitos da frase, os objetos da proposição, os significados das palavras mudam de natureza, tomando lugar no diz-se, distribuindo-se, dispersando-se na espessura da linguagem.

Por isso, o sujeito é uma função do enunciado, e o sujeito da educação, no caso, o aluno-trabalhador, ocupa certo lugar nesse discurso, que coloca em funcionamento efeitos de verdade.

Segundo Palamidessi (1996, p. 193), o foco de atenção no estudo do discurso está no papel do discurso nas práticas sociais, nas formas como os enunciados já institucionalizados acabam por funcionar como práticas e como é a articulação com práticas discursivas e não discursivas que atravessam os dispositivos, o que acaba por produzir efeitos de poder. São esses efeitos de poder que pretendi verificar nos diversos movimentos da educação brasileira, problematizando os enunciados nas

diversas leis e decretos na educação dos adultos que produzem a emergência de um lugar específico no discurso pedagógico, que é o de aluno-trabalhador no Brasil.

Palamidessi (1996, p. 193) afirma que o discurso hierarquiza e articula as relações específicas entre o visível e o dizível. Segundo o autor, o controle e o domínio da realidade partem do “controle da linguagem, estabelecendo distinções, construindo semelhanças e diferenças, controlando a aparição dos objetos” (PALAMIDESSI, 1996, p. 193). O discurso, com seu jogo delimitado de enunciados, “é um princípio de construção de significações: mostra, hierarquiza, torna visível, cria objetos” (PALAMIDESSI, 1996, p. 193).

El discurso, que tiene su propio modo de existencia, su propia lógica, sus propias reglas, sus propias determinaciones, hace ver, encaja con lo visible y lo solidifica o lo diluye, lo concentra o lo dispersa.

El-discurso-no admite ninguna soberanía exterior a sí mismo, ni la de un mundo de cosa de la cual sería su representación secundaria, ni la de un sujeto que sería la fuente o su origen. Por el contrario, el discurso es la condición tanto del mundo de cosas como de la constitución de un hablante singular o de una comunidad de hablantes. (LARROSA, 1995 apud PALAMIDESSI, 1996, p. 195).

Conforme Palamidessi (1996), a produção de ordens sociais supõe, então, relações historicamente contingentes entre os discursos e os modos de subjetivação. Os discursos, que são históricos, constituem dispositivos, instâncias de enunciação que dispõem pontos de articulação entre poderes e modos de existência, entre ordenamentos sociais, saberes e tecnologias do eu.

Posso, então, compreender que não se trata do sujeito, mas de modos de subjetivação, de um jogo de relações discursivas tensionado por múltiplas perspectivas. Assim, o discurso pedagógico pode ser entendido como uma condição de produção, reprodução e transformação das posições do sujeito nas práticas educacionais. A fala e as ações do professor e dos alunos são postuladas como uma versão particular de uma ordem, podendo ser uma ordem social, institucional e de saber, questões que se atravessam por todo um discurso pedagógico.

Varela (1999, p. 78) salienta que, no interior das instituições escolares, existem variáveis e categorias interdependentes complexas que se imbricam e se ramificam, podendo ser “espaço-temporais, poder, pedagogias, saberes e sujeitos” que produzem e constituem processos. Por isso, pergunto: há certa ordem do discurso escolar quando se trata do aluno-trabalhador?

Em resposta ao questionamento, Palamidessi (1996, p. 195) ajuda a pensar, afirmando que o discurso pedagógico “é um campo de luta por uma hegemonia, pela definição de formas e significados legítimos, de realizar a transmissão cultural escolar”. Essa luta dá-se no cruzamento e no confronto entre os discursos para uma definição, intervenção ou subversão. O autor cita alguns exemplos, como o discurso filosófico, psicológico, sociológico, sobre gênero, de classe, de orientação religiosa.

Abordando a questão na mesma perspectiva, Díaz (1998, p. 20) esclarece que “na prática pedagógica ocorrem diferentes discursos que legitimam suas práticas dominantes” e que “o discurso pedagógico opera sobre todo o sistema da cultura e de seus significados”. Dessa forma, o discurso pedagógico coloca em movimento formas de conduzir as condutas.

Díaz (1998, p. 19) também afirma que os discursos não existem em estado puro, pois “o vínculo entre experiência e discurso ocupa o centro de sua prática pedagógica”. Já Palamidessi (1996, p. 195) diz que o discurso pedagógico “não é e não pode ser homogêneo, é sempre polifônico, pois supõe a existência conflitiva e irreductiva de múltiplos campos, contextos, vozes e discursos”. Bernstein e Diaz (1984, p. 2), por sua vez, apontam que a produção de uma ordem (no discurso) é fator determinante para a demarcação dos sujeitos junto com suas potenciais posições e suas relações sociais. Essas afirmações dos autores apenas reforçam a questão anteriormente colocada: há uma ordem no discurso escolar, mas não uma ordem inocente e pura, não uma ordem em que há a sobreposição do discurso dominante em relação aos saberes sujeitados. Existem ordens do discurso pedagógico que precisam ser investigadas e que estão em constante embate de forças, mas não em igualdade de condições.

Para Sommer (2007, p. 58), “[...] há determinadas regras que sancionam ou interditam a produção e a circulação de práticas discursivas escolares.” Palavras do autor:

Ao mesmo tempo, a circulação, a disseminação, o compartilhamento de certos enunciados que compõem essas práticas discursivas estão implicados na produção das identidades das professoras, nas suas formas de enxergar a sala de aula, os alunos, a educação, enfim, na própria materialização da educação escolar, na operação de práticas não discursivas. (SOMMER, 2007, p. 58).

Sobre as práticas discursivas e não discursivas, Palamidessi (1996, p. 195) afirma que a particularidade de um discurso pedagógico reside em se tratar de uma prática discursiva que, “[...] ao reproduzir seletivamente outros discursos, gera versões particulares e cria novos limites entre os discursos.” Assim, considero o discurso pedagógico como “[...] um meio de reposição e reprodução de outros discursos, operando seletivamente sobre diversos campos” (PALAMIDESSI, 1996, p. 195).

De acordo com Díaz (1998, p. 15), não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico, pois “o sujeito pedagógico está constituído, é formado e regulado, no discurso pedagógico”, sendo o sujeito pedagógico uma função do discurso. Por sua vez, Palamidessi (1996, p. 195) explica que os distintos campos discursivos “competem por constituir e definir o significado da escolarização, de práticas de ensino, e das experiências formais de subjetivação.”

Finalizando a discussão teórica sobre o discurso pedagógico, permaneço com alguns conceitos, como o de Palamidessi (1996, p. 196), que afirma existirem práticas discursivas escolares que, ao controlarem e afetarem outros discursos, articuladas a dispositivos pedagógicos específicos, interferem diretamente nas relações da sala de aula e de seu contexto. Para Gvirtz (1996, p. 17), a escola cria e distribui saberes que se distinguem daqueles que podem ser ensinados em outras instituições. E Donald (2000, p. 81) traz que o discurso pedagógico opera modernas técnicas de governo, agindo no “conhecimento íntimo dos indivíduos que formam sua população-alvo e de uma *expertise* no monitoramento e direcionamento de sua conduta”.

Considerando o que foi dito, entendo que é relevante que se compreenda como os sujeitos da educação profissional e de adultos foram sendo produzidos pelos discursos na perspectiva em que me proponho a estudar. Portanto, parto em busca da constituição desse aluno no discurso escolar moderno.

2.2 A Constituição do aluno no discurso escolar moderno

Dentro do discurso pedagógico, algumas concepções sobre a escola, o ambiente escolar e a educação são consideradas importantes. Portanto, é preciso operar com alguns conceitos e, dentre eles, considerar a distinção entre educação e

escolarização, evidenciando-se que a escola moderna foi uma invenção com a intenção, dentre outras, de disciplinar⁴ os corpos e os saberes.

Início a análise da constituição do aluno no discurso escolar moderno com excertos de autores que são tributários do pensamento iluminista e que problematizaram a questão da função da escola e da escolarização. O primeiro convidado é Durkheim (1978, p. 41), para quem a educação consiste em uma “socialização metódica das novas gerações”, ou seja, muito mais do que ensinar a ler, escrever e contar, a educação escolarizada coloca as normas para vida social. Mas quais normas? No caso desta tese, penso nas normas da sociedade brasileira capitalista neoliberal do século XXI, que nem sempre foram como são hoje. É isso que pretendo estudar neste capítulo. Segundo Durkheim (1978, p. 41):

Educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto, e pelo meio especial pelo que a criança particularmente se destine.

A criança é, nessa perspectiva, tomada como aquilo que ainda não é, precisando ser formada pela escola. Cito abaixo um excerto da obra *Sobre a Pedagogia*, de Kant (1996), para continuar a discussão sobre o assunto. Kant (1996) destaca que, ao ir para a escola, as crianças iniciam o processo de disciplinamento dos corpos a partir de suas supostas disposições naturais. Se o aluno for muito ‘lento’, precisará de uma série de estímulos; se for ‘agitado’, precisará de calmantes. Tudo isso para ficar moldado à forma, ao padrão. Mas que padrão estamos nos referindo? Ao padrão de aluno no discurso escolar moderno. Para Kant (1996, p. 13),

[...] as crianças são mandadas cedo à escola não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos [...].

⁴ Quero ressaltar que quando problematizo a relação entre disciplina e escola não opero no sentido de um elogio ao fim da escola ou da disciplina, não se trata de uma perspectiva denunciativa. Pelo contrário, trato de entender o aluno-trabalhador sendo produzido na modernidade, a qual se constituiu como base escolar e disciplinar. Busco muito mais entender como a sociedade está se tornando o que é, para assim pensar em algumas oportunidades.

Para problematizar essas perspectivas, escolhi um excerto de Alvarez-Uría (1996). Ao falar de outro tempo e lugar em uma microfísica da escola, o autor descreve aquilo que se entende por pedagogia, como transmissão de verdades que buscam modificar o modo de ser dos sujeitos, ou seja, enquadrá-los em uma condição na qual eles fiquem adaptados, moldados e condicionados à lógica que mais esteja vinculada às práticas de governo do presente.

Podemos denominar pedagogia à transmissão de uma verdade que tem por função dotar um sujeito qualquer de atitudes, de capacidades, de saberes que não possuía antes e que deverá possuir ao final da relação pedagógica. Mas subjaz também a essa relação, tal como tem lugar na pedagogia cristã, [...] a transmissão de uma verdade que não tem tanto por função dotar o sujeito de atitudes ou saberes, quanto modificar o modo de ser desse sujeito. Assim pois, no interior dessa relação institucionalizada de caráter desigual entre professor e aluno oculta-se uma hermenêutica do sujeito que impõe ao aluno a exigência de descobrir e de dizer a verdade sobre si mesmo. (ALVAREZ-URÍA, 1996, p. 40).

Passadas as discussões iniciais deste capítulo, volto-me agora aos questionamentos sobre as relações da escola com a arte de governo, desde a modernidade até os dias atuais.

No discurso pedagógico, destaco que, desde a invenção da escola, da forma como foi produzida, até como é entendida nos dias de hoje (ARIÈS, 1986; VARELA, 1999), houve uma série de deslocamentos. Xavier (2003, p. 47),⁵ em sua tese, *Os Incluídos na Escola*, ao verificar os deslocamentos dos discursos pedagógicos, destaca, por exemplo, um ‘apagamento’ no discurso pedagógico do “processo de disciplinamento dos alunos”. A autora enfatiza a maneira como ‘desapareceu’ do discurso da escola, nas últimas décadas, a questão da disciplina dentro da escola. Se o discurso da disciplina na escola está esmaecendo, quais são os discursos que estão circulando com mais força no presente? Como os discursos de liberdade, empreendedorismo e inovação estão tomando forma e se aliando à disciplina?

Varela (1999, p. 78) expõe três importantes deslocamentos, ilustrados mediante períodos históricos distintos, sob a forma de modos de funcionamento pedagógicos. Um primeiro modo de funcionamento pedagógico compreende as denominadas “pedagogias disciplinares”, em que ênfase é dada ao disciplinamento

⁵ A tese de Maria Luisa M. Xavier (2003) aborda a caracterização da população presente nas escolas municipais de Porto Alegre/RS em face das Políticas de Inclusão adotadas, agrupadas prioritariamente nas Turmas de Progressão – agrupamento provisório de estudantes, ao qual se atribui defasagem entre a idade cronológica e o nível de conhecimento – no Projeto Escola Cidadã: Ciclos de Formação.

dos corpos e à saída do estado de selvageria para uma “domesticação das crianças”; como segundo modo de funcionamento, veem-se as “pedagogias corretivas”, surgindo no final do século XIX e início do século XX; como terceiro modo de funcionamento, há as denominadas “pedagogias psicológicas”. Não se trata de substituições, mas de diferentes forças operando na condução das condutas escolares. A autora entende que esses modelos pedagógicos implicam diferentes concepções do espaço, do tempo, das formas de exercício do poder, de conferir diferentes saberes e de produção da subjetividade (VARELA, 1999). Adiciono a esses três modos de funcionamento, na atualidade, a entrada do discurso administrativo-empresarial, que toma o aluno como um empresário de si mesmo. Falarei de forma mais detalhada sobre o empresário de si em conjunto com a governamentalidade no capítulo seguinte, assim como aprofundarei os funcionamentos corretivos e dos discursos psi por meio das análises realizadas.

Sobre o primeiro funcionamento pedagógico⁶ exposto por Varela (1999, p. 78), Veiga-Neto (1996, p. 257) diz que, na primeira metade do século XVI, chegaram às escolas os “currículos segmentados, ordenados e hierarquizados, cujos conteúdos não iam muito além de um amontoado de banalidades desconectadas da prática”. Nessa ocasião, houve uma ‘virada disciplinar’ do ambiente acadêmico de duas maneiras relacionadas ao currículo:

Enquanto conteúdos disciplinares, ou seja, enquanto novas porções limitadas de conhecimento; e deu-se enquanto um necessário princípio organizador desses conteúdos. No primeiro caso, pouco a pouco foi-se operando o que hoje a História das Disciplinas denomina transposição didática, do que resultou que os saberes escolares passaram a ter uma identidade e um estatuto próprio e bastante peculiar (SANTOS, 1990; 1995; GOODSON, 1990). No segundo caso, a disciplinaridade funcionou como um tributário do currículo, esse artefato cuja invenção data justamente do século XVI. (VEIGA-NETO, 1996, p. 257).

Visando a uma compreensão desses deslocamentos, faço uma breve retomada dessa moderna maquinaria escolar, tendo como base Ariès (1986), Varela (1999), Varela e Alvarez-Uría (1992), Dussel e Caruso (2003), Narodowski (1994) e Veiga-Neto (1996), considerando como ponto de partida o século XVI. Varela e Alvarez-Uría (1992, p. 77-78) destacam que, para compreensão dos processos escolares de socialização e das diferentes pedagogias, é preciso ter em conta a

⁶ Destaco que neste Referencial Teórico a ênfase esteve na pedagogia disciplinar, que usei como base para as pedagogias corretivas e psicológicas, as quais serão aprofundadas nas análises por mim realizadas.

configuração prevalecente de cada período histórico. Saliento que é preciso compreender que esses modelos não são estanques e aqui não são tomados como modelos, mas como discursos, que circulam nas relações sociais, de poder, nas definições de saberes, assim como na formação de subjetivações específicas.

Tomo como ponto de partida o final da Idade Média europeia, período em que (ENGUITA, 1989, p. 108), além de nobres, artesãos e camponeses, aos poucos vai crescendo o número de mendigos, vagabundos, pícaros e órfãos nas principais cidades e vilas. Segundo o autor, uma alternativa encontrada antes mesmo do surgimento das escolas e da revolução industrial, foi o uso dos orfanatos, com uma concepção diferente da pensada atualmente.

Ariès (1986, p. 171) diz que o deslocamento dos processos de educação para a escolarização ocorreu mais intensamente entre os séculos XV e XVI, quando o colégio torna-se o principal “instrumento para a educação da infância e da juventude em geral”. Segundo o autor, foi nessa época que “o colégio modificou e ampliou seu recrutamento” (ARIÈS, 1986, p. 171). Para o autor,

Composto outrora de uma pequena minoria de clérigos letrados, ele [o colégio] se abriu a um número crescente de leigos, nobres e burgueses, mas também a famílias mais populares [...]. O colégio tornou-se então uma instituição essencial da sociedade: o colégio com um corpo docente separado, com uma disciplina rigorosa, com classes numerosas, em que se formariam todas as gerações instruídas do Ancien Régime. O colégio constituía, se não na realidade mais incontrolável da existência, ao menos na opinião mais racional dos educadores, pais, religiosos e magistrados, um grupo de idade maciço, que reunia alunos de oito-nove anos até mais de 15, submetidos a uma lei diferente da que governava os adultos. (ARIÈS, 1986, p. 171).

De acordo com Ariès (1986), de uma maneira definitiva e imperativa, ao final do século XVII, a escola substitui todas as outras formas de aprendizagem como meio de prover a educação, iniciando assim o denominado ‘monopólio educacional’. Nessa ocasião, “a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles” (ARIÈS, 1986, p. 11).

Mesmo que não tenha ocorrido na mesma frequência e intensidade em todos os países da Europa, foi nesse período que definitivamente “a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio” (ARIÈS, 1986, p. 11). Foi quando começou um longo processo de aprisionamento dos corpos das crianças, ao qual se dá o nome de escolarização (AIRÈS, 1986). É nesse período que, conforme

Xavier (2003), educar passa a ser sinônimo de escolarizar. Nas instituições escolares modernas, há preocupação com a distribuição dos indivíduos no espaço, passando-se a exercer controle moral e de individualização, adequando-se a população “às exigências da industrialização na emergente sociedade capitalista” (XAVIER, 2003, p. 63).

Até então, segundo Ariès (1986, p. 165), na Idade Média, a vida escolástica era reservada a um pequeno número de clérigos, e a mistura de idades era algo naturalizado. Com a modernidade e como um meio de aperfeiçoar sua formação moral e intelectual, o isolamento foi a forma de “adestrá-las [as crianças], graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos” (ARIÈS, 1986, p. 165).

Xavier (2003) evidencia que, até o fim do Renascimento, a escola era um local para poucos privilegiados, restrita à prática de leitura, cálculos e argumentação. Com as mudanças ocorridas em termos culturais, econômicos, religiosos e sociais, a escola deveria ser o “lugar de ruptura com o meio de origem e de abertura ao progresso, ao mesmo tempo pelo conhecimento e participação em uma sociedade fundada sobre princípios cada vez mais racionais” (XAVIER, 2003, p. 61).

Segundo Alvarez-Uría (1996, p. 37-38), nos séculos XVI e XVII, Calanzan⁷ e La Salle, tomando como base alguns dos princípios da pedagogia jesuíta e da ordem conventual, criaram as ‘escolas para meninos pobres’, sendo essas escolas as antecedentes da escola pública, com uma hierarquia a ser cumprida, com disciplina estrita. Valorizava-se a “importância do silêncio, da postura, do exame, das relações de subordinação e dependência, da promoção das virtudes da castidade e da obediência” (ALVAREZ-URÍA, 1996, p. 37-38). Para Xavier (2003, p. 62), a Companhia de Jesus⁸, por meio da *Ratio Studiorum*⁹, foi precursora na formulação das novas concepções sobre educação, substituindo, por exemplo, o castigo físico pela vigilância, mediante uma organização cuidada do espaço e do tempo, posteriormente substituída pela prática dos exames.

Varela (1999, p. 76) diz que regulação do espaço e do tempo contribui para a formação de modos de existência, “ao mesmo tempo em que orienta uma

⁷ José de Calanzan cria em Roma, no ano de 1597, uma escola para crianças pobres, considerada pela Igreja Católica como a primeira escola popular gratuita da história, além de fundar a Ordem Religiosa dos Padres Escolápios, primeira ordem religiosa da Igreja dedicada à educação cristã. (WIKIPÉDIA, 2019b).

⁸ Ordem religiosa católica fundada por Inácio de Loyola em 1534.

⁹ Resumo das práticas e conteúdos que os jesuítas desenvolveram de acordo com as regras codificadas em um único documento.

determinada visão do mundo, já que existe uma estreita interrelação entre os processos de subjetivação e de objetivação”. Os novos saberes, monopolizados e enclausurados pelos colégios, segundo Alvarez-Uría (1996, p. 37-38), “avalizados pela auréola da cientificidade, asseguraram velhos sistemas de poder”. O autor também destaca que esta ‘quarentena moral’ apenas consolidou, e para muitas gerações, outra forma de poder, embora por vezes velada, que foi o autoritarismo (ALVAREZ-URÍA, 1996).

Narodowski (1994, p. 109), que estudou em *Infância e Poder: a pedagogização da infância*, explica:

A partir del siglo XVII europeo, la pedagogía habrá de construir y reconstruir por decenios, por siglos esos instrumentos entre los que, la misma escuela, ocupa un lugar central. En este sentido vale la pena recordar que entonces la escuela moderna es en el discurso pedagógico ese medio que se pudo constituir para garantizar la sumatoria de metas procuradas, las utopías establecidas. La escuela de la pedagogía moderna se instala como una maquinaria en gran medida eficaz para consolidar el dispositivo de alianza escuela-familia y distribuir saberes a la población infantil siendo esta escuela la que permite un alcance mayor a través del dispositivo de simultaneidad sistémica.

Conforme Varela e Alvarez-Uría (1992, p. 74), a partir do século XVI, emergem novas instituições fechadas, “destinadas ao recolhimento e instrução da juventude”, dentre elas, colégios, albergues, casas de doutrina, seminários, que possuem em comum a “funcionalidade ordenadora, regulamentadora e sobretudo transformadora do espaço conventual”. Os autores também destacam que, segundo a qualidade e a natureza dos educandos e reformandos, “determinada por sua posição na pirâmide social, irão diferir as disciplinas, flexibilizar os espaços, abrandar enfim os destinos dos usuários” (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992, p. 74). Nesse período, “os colégios dos jesuítas têm pouco a ver com as instituições de recolhimento dos meninos pobres” (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992, p. 74).

Ariès (1986) e Varela (1999), ao estudarem a história social da infância e das crianças, afirmam que foi no século XVI e a partir da constituição dos Estados modernos, com a crescente divisão social do trabalho, o aumento da densidade da população nas zonas urbanas, a acumulação primitiva do capital e o desenvolvimento da propriedade privada, que a escola foi cada vez com maior intensidade incorporando-se às cidades, principais vilas e lugarejos.

Segundo Foucault (1996), a partir do século XVI, o espaço escolar aos poucos vai se desdobrando, com a homogeneização das classes, a ordenação por fileiras e as atribuições por tarefas e provas. Foucault (1996, p. 134), em relação à organização temporal, diz:

[...] colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados.

Neste estudo, um aspecto muito importante que merece ser destacado, e que é referenciado por Ariès (1986, p. 166), é que foram raros os textos medievais nos quais havia referências precisas à idade dos alunos. Para Varela e Alvarez-Uría (1992, p. 75), “na Idade Média não existia uma percepção realista e sentimental da infância”, e a criança precisava se integrar à comunidade e participar, conforme “suas forças o permitiam, de suas penalidades e alegrias”. Em sua análise de documentos, Ariès (1986, p. 166) comenta que “essa ausência de referências à idade persistiu por muito tempo e muitas vezes ainda a constatamos nos moralistas do século XVII”. Também havia na época os ‘contratos de pensão’, que seriam similares a contratos de aprendizagem, “pelos quais as famílias fixavam as condições de pensão de seu filho escolar, raramente mencionavam a idade do menino, como se isso não tivesse importância” (ARIÈS, 1986, p. 166).

Ainda falando sobre a Idade Média, Veiga-Neto (1996, p. 248-249) explica que, ao final desta, dois eixos disciplinares estavam bem estabelecidos: a disciplina-corpo, na intencionalidade de produzir a sujeição do corpo, e a disciplina-saber, que estava à disposição da Nova Ciência, que se revelava uma matriz capaz de servir à ordem e à representação, substituindo modelos já esgotados. Nesse período, amplia-se a divisão social do trabalho e expande-se a propriedade privada, além de haver aumento populacional. Veiga-Neto (1996, p. 249) afirma que, além do sujeito burguês, aos poucos os orfanatos, as escolas de ofícios e os reformatórios entram na lógica dos códigos disciplinares, com a tarefa de educar e preparar para a nova concepção de civilização. Vive-se na Europa, pois, o período do grande

internamento, a partir de instituições que confinam o corpo pra produzi-lo em algumas direções, como o caso das escolas, hospitais, hospitais psiquiátricos, prisões, entre outras.

Segundo Foucault (1996, p. 127), é no decorrer dos séculos XVII e XVIII que as disciplinas vão gradualmente substituindo outras formas de dominação. “Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos.” Foucault (1996, p. 127) também destaca que o corpo humano entra em uma ‘maquinaria de poder’, que pode ser definida como o “domínio sobre o corpo dos outros”. Nesse momento, a disciplina fabrica os corpos dóceis, “a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (FOUCAULT, 1996, p. 127).

A disciplina funciona de forma acentuada nos quartéis, nos conventos e na escola, envolvendo a distribuição dos indivíduos no espaço, com algumas características até hoje utilizadas nas escolas, como “local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo, onde ocorre a transformação dos arranjos, distribuição dos corpos, fazendo-os circular numa rede de relações” (FOUCAULT, 1996, p. 129-130). Para Enguita (1989, p. 116), a questão não estava no que ensinar e como ensinar, mas sim em disciplinar os corpos, “submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar a forma adequada a seu comportamento”.

Narodowski (1994) afirma que as normas escolares disciplinares na Europa tiveram como ponto de ruptura a Revolução Francesa. Até então, as crianças eram consideradas como seres bárbaros, por sua culpa ou por sua natureza, e precisavam ser civilizados. Diz Narodowski (1994, p. 119):

El lugar que ocupan las reglas de buena educación en el contexto de la pedagogía de los siglos XVII y XVIII es importante, sobre todo a la luz del devenir posterior del discurso pedagógico. Enfoque sobre el control del cuerpo infantil, las reglas de civilidad tienden a fijar lo mismo en el ámbito específico que le corresponde en la institución escolar, y es un poderoso auxiliar de la táctica de vigilancia: todos los comportamientos de los alumnos son reglados pero no sólo en su visibilidad: las actitudes, la buena voluntad, el buen tono y la docilidad son valores que esta etapa de la pedagogía moderna hace resaltar sin cesar. Si el dispositivo de alianza garantiza la normalización del pasado del alumno a través de la categorización de sus conductas, las reglas de civilidad imponen un campo de referencia concreto al que tiene que atenerse el ojo que observa, parámetros estrictos acerca de lo que es un buen alumno o un mal elemento.

Inicia-se, pois, no século XVII, a separação das crianças dos jovens e dos adultos quando:

[...] o menino nobre ou burguês deixa de se vestir como os adultos iniciando-se assim uma moda particular para ele, pois são os meninos, e não as meninas, os primeiros a quem afeta a especialização no vestir, do mesmo modo que serão os primeiros em frequentar os colégios. (VARELA; ALVAREZ-URÍA,1992, p. 84).

Tal situação, segundo os autores, não foi a mesma para os meninos pobres, camponeses e artesãos, “que vagueiam por ruas e praças, recolhem-se em cozinhas e tabernas, vestem-se até a entrada do século XIX igual aos adultos, a quem continuam unidos pelo trabalho e pelas diversões”. (VARELA; ALVAREZ-URÍA,1992, p. 84).

A partir do século XVIII, a vida urbana adquire um peso cada vez maior, com a intensificação do comércio e com os desdobramentos da revolução industrial. Vão surgindo necessidades de sincronização de atividades e transações, e, como consequência dessa ‘organização’, “elaborou-se uma rede temporal e espacial contínua e uniforme que serviu de marco de referência a toda a vida social”. (VARELA, 1999, p. 76).

O que preciso salientar é que, durante todo o medievo, não havia uma distinção entre a idade dos alunos. A classe por idade teve início (ARIÈS, 1986, p. 172-173) ao final do século XV, quando “começou-se a dividir a população escolar em grupos de mesma capacidade que eram colocados sob a direção de um mesmo mestre, num único local” (ARIÈS, 1986, p. 173). Conforme Ariès (1986, p. 173):

Finalmente, as classes e seus professores foram isolados em salas especiais - e essa iniciativa de origem flamenga e parisiense gerou a estrutura moderna de classe escolar. Assistimos então a um processo de diferenciação da massa escolar, que no início do século XV era desorganizada. O processo correspondeu a uma necessidade ainda nova de adaptar o ensino do mestre ao nível do aluno. Foi este o ponto essencial. Essa preocupação em se colocar ao alcance dos alunos opunha-se tanto aos métodos medievais de simultaneidade ou de repetição, como à pedagogia humanista, que não distinguia a criança do homem e confundia a instrução escolar - uma preocupação para a vida - com a cultura - uma aquisição da vida.

Conforme Varela (1999, p. 82), cresce a importância da redistribuição dos indivíduos no espaço. As relações devem ser úteis e produtivas, pois é preciso “a maximização de suas energias e de suas forças, sua acumulação produtiva tão

necessária para a acumulação de riquezas, para a acumulação de capital”. Varela (1999, p. 83) também afirma que, a partir do século XVIII, disseminam-se nos espaços escolares a ‘classificação’ dos colegiais; essa classificação é dada em função do êxito ou fracasso nos exames e dos resultados obtidos ao final de cada semana, mês ou ano, além da comparação com as outras classes.

O aspecto da idade precisa ser destacado, pois, como este estudo analisa a emergência dos alunos-trabalhadores, que em sua maioria são jovens e adultos, cabe entender por quais razões houve a distinção, o que ajuda a compreender algumas situações atuais. Ariès (1986, p. 173-174) diz que, na maioria dos países por ele estudados, até o século XIX, prestava-se mais atenção ao grau do que à idade. Diz o autor:

[...] a mistura arcaica das idades persistiu nos séculos XVII e XVIII entre o resto da população escolar, em que crianças de 10 a 14 anos, adolescentes de 15 a 18 e rapazes de 19 a 25 frequentavam as mesmas classes. Até o fim do século XVIII, não se teve a ideia de separá-los. Ainda no início do século XIX, separavam-se de modo definitivo os homens feitos, os ‘barbudos’ de mais de 20 anos, mas não se considerava estranha à presença no colégio de adolescentes atrasados. (ARIÈS, 1986, p. 176).

Conforme Ariès (1986, p. 177), sentiu-se a necessidade da distinção entre segunda infância, adolescência e juventude de fato a partir do século XIX, quando houve uma correspondência mais rigorosa entre idade e classe, e “os mestres se habituaram, então, a compor suas classes em função da idade dos alunos”. Além disso, para a burguesia, surge a premência de um ensino superior, seja nas universidades, seja nas grandes escolas; a distinção foi um divisor de águas. Para o jovem operário, segundo Ariès (1986, p. 177), não havia muitas opções na época. Aqueles que obtinham o certificado de conclusão do primeiro grau e não conseguiam entrar em uma escola técnica ingressavam diretamente no mundo do trabalho, que continuou por muito tempo a ignorar a distinção escolar das idades.

Ariès (1986, p. 166) afirma que a preocupação, com a idade, tornou-se fundamental a partir do século XIX e que, de modo geral, os alunos ingressavam nos colégios (contratos de pensão) por volta dos 10 anos de idade. Outro aspecto que chama atenção na obra de Ariès (1986, p. 175) é que, durante os séculos XVI e XVII, as idades eram subjugadas às habilidades precoces das crianças, situação esta que somente começou a mudar a partir do século XVIII. Foi nesse período que

a política escolar começou a distinguir a primeira infância da infância escolástica. Segundo Narodowski (1994, p. 110),

El núcleo de la diferencia central que instala esta nueva discontinuidad está dado en que, a partir de fines del siglo XVII y hasta mediados del siglo XIX, buena parte del discurso pedagógico se aboca a maximizar el poder institucional por sobre el poder epistemológico. El imperio del orden se traslada desde el campo de los significantes hacia el de la práctica no-discursiva. A la pedagogía de esta discontinuidad le importa fundamentalmente, antes que nada, mirar. La observación del cuerpo infantil, la medida de sus actos, la explicación de sus logros, la predicción de sus dificultades pasa a ser el elemento primordial. En este sentido no parece prudente afirmar la existencia de una 'pedagogía del siglo XVII', a no ser en la consideración de la época como escenario de una ruptura profunda y definitiva en la historia de la pedagogía.

Em seu capítulo sobre os progressos da disciplina, Ariès (1986, p. 180-181) afirma que à época do castigo físico, a infância e a adolescência não estavam distintas e que havia situações em que a população escolar sujeita ao castigo ultrapassava os 20 anos de idade. Isso se atenuou ao longo do século XVIII. E podemos ainda sentir os efeitos dessa lógica da punição física que atravessou todo o período da escravidão no Brasil, operado nas prisões e nas forças armadas também (a exemplo da Revolta da Chibata em 1910), nas relações entre pais e filhos em que se naturaliza a ideia de castigo físico, ainda hoje.

Com um cunho mais assistencial do que propriamente educacional, um dos pilares da biopolítica¹⁰ começa a ser desenhado por meio dessa nova gestão das populações, iniciando pela infância e juventude. “O adestramento para os ofícios, a moralização e fabricação de súditos virtuosos são os pilares sobre os quais se assenta a política de recolhimento dos pobres” (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992, p. 74). Pode-se dizer que essa é a emergência da família burguesa moderna, com práticas educativas aplicadas aos seus filhos nos colégios. Para Xavier (2003, p. 64), no processo de passagem do feudalismo para uma sociedade urbana, associada ao crescimento da indústria, a escola surge como uma das soluções para aquele momento histórico, de modo a manter grande parcela da população controlada e disciplinada.

Dussel e Caruso (2003, p. 42-43) evidenciam que, entre os séculos XVI e XVIII, ocorre a constituição da ‘moral coletiva’, em um processo de moralização no qual a relação governante / governado vai se deslocando de uma “[...] obediência

¹⁰ Termo utilizado por Foucault (1996) para designar a forma na qual o poder tende a se modificar no final do século XVIII e início do século XIX. As práticas disciplinares utilizadas antes visavam governar o indivíduo. A biopolítica tem como alvo, acoplada à disciplina, o conjunto dos indivíduos como população.

cega sob a ameaça da violência [...]” para uma obediência reflexiva, aceita como correta. A pedagogia, então, desempenhará papel fundamental na estruturação das obediências e na configuração das modalidades em uma sociedade disciplinar. Narodowski (1994, p. 111) afirma que:

La vigilancia del profesor tiene entonces un doble efecto. Por un lado controla e impide; por otro, actúa como soporte de las acciones de los educandos incluso más allá de su presencia. La mirada del profesor produce y es omnipotente, capaz de control en la cercanía y en la distancia. Poder corrector, el cuerpo infantil debe generar los efectos insinuados por la mirada de la autoridad. Mirada discreta a veces, directa otras, siempre presente en producción de toda actividad escolar que se pretenda satisfactoria.

De acordo com Varela (1999, p. 86), o dispositivo utilizado na produção dos indivíduos é o exame, que “se generaliza como forma de subjetivação e também de objetivação, de extração de saberes no século XVIII”. A aplicação do exame foi criada em várias instituições, dentre elas, os quartéis, colégios e hospitais, além da administração pública. É por meio do exame que se quantificam e hierarquizam os indivíduos, mediante notas, fichas, registros e históricos, e que se “introduz a individualidade no terreno da escritura, convertendo cada sujeito em um caso” (VARELA, 1999, p. 86), Assim, a disciplina atua na produção dos sujeitos e na produção dos saberes.

São as pedagogias disciplinares que transformam as instituições de ensino nesse período em instituições examinadoras, a partir da institucionalização, por meio de exames, de uma série de normas, implicando em duas operações: “a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora. Ambas coordenadas permitem decifrar, medir, comparar, hierarquizar e normalizar aos colegiais” (VARELA, 1999, p. 86). Preciso destacar que, conforme Xavier (2003, p. 61), a escola foi a que mais contribuiu para a disseminação e sofisticação do poder disciplinar e, com isso, para a fabricação do sujeito moderno, aliada às mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas. Tal questão pode, pois, de ser entendida como resultado dessas diversas práticas discursivas e não discursivas já mencionadas.

Sobre a sanção normalizadora, Alvarez-Uría (1996, p. 38-39), em seu artigo sobre a microfísica da escola, afirma que, mesmo nas instituições educacionais mais abertas, há a sanção normalizadora por meio de normas que regulam atividades, estabelecendo infrações e penalizações. Quanto às penalidades, existem, segundo

o autor, as relativas: ao tempo, às atividades, à maneira de ser, ao tom de voz, às formas de apresentar e representar o corpo e à sexualidade. O autor deixa claro que muitas dessas normas nem sempre estão explícitas e que “dependem do grau de permissividade das autoridades educacionais” (ALVAREZ-URÍA, 1996, p. 38-39).

Junto à vigilância e à sanção normalizadora, destaca-se o exame, pois é no exame que há o “entrecruzamento das relações de saberes e de poderes” (ALVAREZ-URÍA, 1996, p. 33). É no exame que cada aluno é hierarquizado, singularizado e individualizado pela nota alcançada, pelos conhecimentos retidos, pelas aptidões comprovadas; com isso, molda-se a personalidade de cada aluno.

O exame não é apenas a materialização visível da distância simbólica que separa o professor do aluno, a prova de que esta distância está mediada também por relações de poder, senão que permite o desenvolvimento de saberes, a acumulação de experiências, quer dizer, permite extrair dos alunos e de seus conhecimentos todo um saber acumulado que fundamenta as bases da pedagogia moderna. (ALVAREZ-URÍA, 1996, p. 38-39).

Seguindo os mesmos passos de Foucault, Narodowski (1994, p. 114), ao analisar a formação da pedagogia moderna, em seu capítulo sobre vigilância e silêncio, explica que ser um bom aluno (séculos XVII e XVIII) significava “permanecer de buen grado en el lugar asignado por la institución, cumpliendo con todos los rituales inherentes a esa condición y que la dinámica escolar especifica cotidianamente a los alumnos”. Sendo um dos principais instrumentos de controle a avaliação por fichas.

Estas fichas individuales de los alumnos colaboran en la producción de saberes sobre la infancia, en la medida en que estimulan la elaboración de medios teóricos precisos y adecuados para comprender a la niñez en proceso de aprendizaje escolar. Es así que, a partir de la generalización de esta voluntad de control sobre estos procesos escolares, el discurso pedagógico comenzará a esforzarse por darse a sí mismo un régimen de construcción y validación de los enunciados referidos a la actuación de la niñez. De ahí que el recurrente conocimiento "de las potencialidades del niño" operará como expresión manifiesta de una pretensión de verdad; construirá analíticas que explicarán y categorizarán a la infancia en tanto que alumnos.

[...]

Las fichas no son un mero accesorio al modelo panóptico sino que permiten un control exacto y funcional del cuerpo infantil. Consisten en un sistema meticuloso de recolección de información acerca de los alumnos, lo que contribuye a prevenir posibles imprevistos en la táctica de vigilancia. Cada alumno va a poseer su ficha y cada ficha va a hablar de un alumno. Sin embargo, la ficha será elaborada por el maestro y solamente los maestros tendrán acceso a ella: tras el poder epistemológico capaz de construir analíticas y categorías respecto de los alumnos, la ficha expresa el poder

discrecional sobre el saber de la infancia. Poder profesional, sólo los iniciados pueden acceder al contenido de la información. (NARODOWSKI, 1994, p. 114).

Sem estar dissociada dos acontecimentos de cada época, a educação escolarizada no século XVIII também sofreu os efeitos colaterais das revoluções em toda uma Europa inspirada por ideias iluministas. Foi nesse período que, na Inglaterra, iniciou-se um processo de inovação nos métodos de produção, ampliando-se o ganho de escala e reduzindo-se o tempo de fabricação; esse processo foi denominado Revolução Industrial, que se fortaleceria no século XIX.

A Revolução Industrial, além de provocar transformações no conceito de trabalho, com a subdivisão de tarefas e atividades, teve também seus efeitos na educação, pois “a dissociação do saber e do fazer, tornando a ciência uma força produtiva independente do trabalho e multiplicando os fazeres em operações cada vez mais específicas” (XAVIER, 2003, p. 65), repercute na organização curricular da escola com a consagração do princípio da dualidade. Essa dualidade na escola pública significava “um período de instrução elementar para todos: ensino propedêutico para alguns e ensino profissionalizante para os outros” (XAVIER, 2003, p. 65).

Segundo Xavier (2003, p. 66), com todas as transformações políticas ocorridas na Europa no século XVIII e um discurso de igualdade de direitos, o direito à educação em uma escola pública, universal e gratuita entrou no rol de necessidades a serem atendidas. É também nesse período que, com a consolidação do Estado, aliada às novas relações de produção, surgiu “uma luta político-econômica em torno dos saberes, saberes que até então estavam dispersos e apresentavam um caráter heterogêneo” (VARELA, 1999, p. 86). Os saberes locais e artesanais foram sendo substituídos por saberes industriais e gerais; esses saberes vão se tornando disciplinas e, com o passar do tempo, vão “dando lugar ao que na atualidade conhecemos como ciências” (VARELA, 1999, p. 87).

Nessa época, o campo do saber vai se tornando monopólio das instituições acadêmicas, “de tal forma que unicamente os saberes formados e sancionados por estas instituições receberão um estatuto de cientificidade” (VARELA, 1999, p. 87). O poder disciplinar, que emerge no século XVII nos países ocidentais vai se acoplando a outros funcionamentos a partir do século XVIII e, principalmente, a partir do século XIX e XX, segundo Varela (1999, p. 89), em um momento em que “se retomam e

reformulam as propostas educativas dos ilustrados¹¹ e especialmente o modelo pedagógico proposto por Rousseau”.

Com a figura do Estado de forma mais intensa em praticamente toda a Europa, buscando solucionar toda ordem de problemas, a escola surge como uma maneira de “neutralizar a luta de classes por meio de uma política de harmonização dos interesses do trabalho e do capital que permitisse integrar ao movimento operário” (VARELA, 1999, p. 89). Conforme Xavier (2003, p. 64-65), a escola pública demorou um pouco para engrenar no início do capitalismo devido ao trabalho infantil à época e aos embates constantes entre as classes populares e capitalistas no século XIX. Havia, por parte do governo, um temor de que a educação das classes trabalhadoras fosse autogestionada. Por isso, houve a imposição de uma escola pública que:

[...] servirá de cobertura a uma ampla gama de intromissões destinadas a destruir a coesão dessas classes, assim como suas formas de parentesco, associadas pelos filantropos e reformadores sociais, ao vício, à imoralidade e à degeneração. (XAVIER, 2003, p. 65).

Mas não se pode esquecer, por outro lado, que várias correntes do movimento operário, como socialistas e reformistas, demandavam do Estado a instrução pública como direito dos trabalhadores e dever do Estado. Um exemplo de transformação do conceito de trabalho ocorre com o desenvolvimento das manufaturas; a mão de obra infantil era bastante requisitada pelos industriais, uma por ser mais barata, outra por ser futura mão de obra mais qualificada e mais disciplinada quando adulta (ENGUIA, 1989, p. 109). Nesse período, “na Inglaterra, as *workhouses* converteram-se em *Schools of Industry* ou *Colleges of Labour*”, onde o essencial era a disciplina e os hábitos para o trabalho (ENGUIA, 1989, p. 109). Na França, segundo o autor, a situação era similar, e as crianças internadas em asilos e hospícios acabavam tornando-se mão de obra para a indústria, que contratava em grupos, podendo devolver as inaptas.

Situação não muito diferente era o que ocorria nos Estados Unidos até o final do século XIX, quando, segundo Popkewitz (2008, p. 63), as reformas governamentais tentaram planificar a população das cidades e suas populações marginais, buscando tratar questões raciais e tensões sociais. Diz o autor que “os

¹¹ As realizações filosóficas e científicas dos séculos XVII e XVIII e as novas atitudes delas decorrentes constituem a chamada Revolução Intelectual. (VARELA, 1999, p. 89).

pobres e os imigrantes deviam desenvolver suas habilidades e talentos de modo a desaparecer o que poderia ser uma desordem social” (POPKEWITZ, 2008, p. 63). Foi nessa época que surgiram nos Estados Unidos algumas instituições de assistência social com tal finalidade.

A obrigatoriedade escolar foi “um dos dispositivos fundamentais de integração das classes trabalhadoras” (VARELA, 1999, p. 89). A escola para os filhos dos pobres rompe com os modos de educação das classes trabalhadoras e provocará, por sua imposição legal, conflitos e desajustes, principalmente disciplinares, que serão interpretados como má índole dos alunos, surgindo assim “um novo campo institucional de intervenção e de extração de saberes destinado à ressocialização da infância anormal e delinquente” (VARELA, 1999, p. 89).

Popkewitz (2008, p. 63-64), ao citar o modelo cosmopolita norte-americano, destaca que, até o final do século XIX, a educação era para as classes que podiam pagar, ficando à margem imigrantes e pobres. Nos Estados Unidos, desde o século XVII, buscou-se um modelo diferente daquele do velho mundo, em que prevaleceu o seguinte discurso: “o virtuoso e ilustre cidadão americano era classificado como civilizado pelas suas características internas por ser um indivíduo razoável, tolerante, honesto, virtuoso e sincero” (POPKEWITZ, 2008, p. 64).

A partir de um funcionamento invadido por uma lógica biopolítica na gestão da população a partir da constituição dos Estados Modernos na Europa, começam a se esboçar as denominadas pedagogias corretivas, de modo a tratar da ‘infância anormal’ por pedagogos e psicólogos, buscando-se educar as crianças ‘inadaptadas’. As escolas começam a se converter em espaços de observação, “nos quais se obtiveram saberes e se ensaiaram tratamentos que implicaram uma mudança importante em relação às pedagogias disciplinares até então dominantes” (VARELA, 1999, p. 90).

E foi precisamente nestas instituições de correção onde começaram a aplicar-se, por conhecidos membros da chamada Escola Nova, novos métodos e técnicas, onde se ensaiaram novos materiais, enfim, onde se aplicaram novos dispositivos de poder que implicavam uma reutilização do espaço e do tempo, uma visão diferente da infância, a produção de novas formas de subjetividade, que eram inseparáveis de um novo estatuto do saber. (VARELA, 1999, p. 90).

Os novos pedagogos, oriundos das áreas da saúde, “situam a criança no centro da ação educativa, são partidários da aprendizagem por meio da ação, já que

a atividade da criança constitui o centro de um processo de autoeducação” (VARELA, 1999, p. 91). Segundo Xavier (2003, p. 65), a partir da segunda metade do século XIX e no início do século XX, os “novos moralizadores de massas se arrogaram o direito de impor às classes populares suas concepções”, além de pensarem que “custam menos as escolas que as rebeliões”. A escola também era vista como “necessária e útil para dar direito a todos de ascenderem socialmente através do saber” e contribuir para a manutenção da ordem vigente (XAVIER, 2003, p. 65). Por isso era demandada por lideranças operárias que aceitavam o Estado como interlocutor.

Da pedagogia disciplinar para a pedagogia corretiva, há um deslocamento do controle (e seus exames) para a organização do meio, e agora a ênfase é na denominada ‘autodisciplina’. Ao colocar em ação essas novidades pedagógicas, o meio é condicionado “à medida das necessidades e interesses infantis” (VARELA, 1999, p. 94), transformando-se as categorias em espaço-temporais da atividade escolar:

Construir um mundo adaptado ao aluno implica uma mudança radical na organização da sala de aula, concebida agora como a prolongação do corpo infantil, como um espaço proporcionado a suas necessidades de observação e experimentação: salas claras e iluminadas, com móveis pequenos e de formas variadas: pequenas mesas, pequenas cadeiras, pequenas poltronas, armários fáceis de abrir, diminutos lavabos de fácil acesso, enfim, móveis leves, simples e transportáveis. Configura-se assim todo um mundo ‘em miniatura’ que rompe com a rígida organização do espaço disciplinar no qual o estrado de madeira era o símbolo da autoridade e o poder do mestre. (VARELA, 1999, p. 94)

Nos Estados Unidos, como explica Popkewitz (2008), a busca da verdade por meio da ciência pelo conhecimento racional no século XIX passou para o campo social, de modo a planificar a sociedade e a individualidade. A ciência oferecia as tecnologias para intervir na sociedade. A ciência da planificação do aluno expandiu-se por meio de movimentos chamados: “Pedagogia Ativa, Engenharia social, Novo homem, Nova mulher, calculando e influenciando a vontade, os movimentos, os interesses, as necessidades e o desejo” (POPKEWITZ, 2008, p. 65).

Essa nova forma de poder, gerido nas instituições de educação pré-escolar e educativas de correção, foi por Varela (1999, p. 96-97) denominada psicopoder, “que implicou uma mudança no estatuto do saber e nas formas de produção da subjetividade”. O centro do processo educativo está na criança, e o ensino “deve

adequar-se cada vez mais aos interesses e necessidades dos alunos, à sua suposta percepção específica do espaço e do tempo” (VARELA, 1999, p. 98).

Embora com controle exterior frágil, as pedagogias psicológicas, já no século XX, utilizam controles interiores cada vez mais fortes, baseados em “normas cientificamente marcadas pelos estágios do desenvolvimento infantil” (VARELA, 1999, p. 98-99); os mestres e especialistas, por conhecerem todos os processos, sabem os progressos e retrocessos de cada aluno. Com o psicopoder, embora levados a acreditar que devam ser criativos e que possuem liberdade e autonomia, os alunos na verdade estão imbricados em um processo cada vez maior de subordinação e dependência.

Popkewitz (2008, p. 66) destaca que, nos Estados Unidos, a pedagogia social sempre representou uma dupla função. No início do século XIX, surgiu a necessidade de bem-estar social, político e econômico, e o lema era “abrir escolas e fechar presídios”. O final do século XIX foi um período de inovação e progresso. Segundo o autor, a questão social de modificar as populações marginais era fundamental no desenho didático e no currículo no início do século XX.

A partir da década de 1960 (VARELA, 1999), inicia um processo de substituição dos ditos ‘estágios de desenvolvimento’ pelas denominadas ‘leis do ritmo’, que consideram o ritmo individual e as relações interpessoais de cada aluno. Varela (1999, p. 99-100) explica que as ações educativas devem conduzir o aluno a que “se expresse, se manifeste, encontre seu estilo próprio, redescubra uma suposta ‘natureza natural’ original e livre de coações”. Ainda segundo Varela (1999, p. 100),

Daí que as leis do ritmo estejam diretamente relacionadas ao desenvolvimento do corpo, das linguagens, da gestualidade, da imagem: esporte, expressão corporal e verbal, teatro, psicodrama, dinâmica de grupos, mímica, música, dança e outras atividades que supõem determinadas operações de coordenação e de percepção espaço-temporais passam a fazer parte da educação institucional.

Essas pedagogias cada vez mais psicologizadas, centradas na criatividade e autonomia, partem da premissa de que o aluno “pode liberar-se mediante um intenso e sistemático trabalho sobre si mesmo, mediante um processo de personalização” (VARELA, 1999, p. 101). Tais pedagogias implicam uma percepção direcionada da infância e, correlativamente, da idade adulta, sendo determinantes para o desempenho pessoal de cada cidadão (VARELA, 1999). Nessa concepção,

segundo Popkewitz (2008, p. 66), “a vida se converteu em uma série planejada de eventos, mediante a capacidade de resolução de problemas com a finalidade de calcular e ordenar as experiências”.

O contexto educacional é percebido “através de uma ótica psicológica (interações, papéis, líderes, grupos dominados [...]) passando agora o controle pela comunicação interpessoal” (VARELA, 1999, p. 101). O aprender é o “aprender a escutar-se através dos outros” (VARELA, 1999, p. 101). Por meio desse psicopoder e suas tecnologias empregadas, a mesma relação “torna os alunos tanto mais dependentes e manipuláveis quanto mais liberados se acreditam” (VARELA, 1999, p. 101).

A educação institucional volta-se cada vez mais à busca de si mesmo, a viver livremente sem coações, sem esforço, no presente. Trata-se de formar seres comunicativos, criativos, expressivos, empáticos, que interajam e comuniquem bem. Essas personalidades flexíveis, sensíveis, polivalentes e ‘automonitorizadas’ — capazes de autocorrigir-se e autoavaliar-se — estão em estreita interdependência com um neoliberalismo consumista que tão bem se harmoniza com identidades moldáveis e diversificadas em um mercado de trabalho cambiante e flexível que precisa de trabalhadores preparados e disponíveis para funcionar. (VARELA, 1999, p. 102).

As pedagogias psi adquiriram um peso tão intenso nas últimas décadas que há uma crescente preocupação por si próprio, mediante uma busca incessante e insatisfatória pela identificação do “eu com o corpo e com a imagem, o auge de um misticismo e espiritualismo sectários” (VARELA, 1999, p. 103).

Essas mudanças, em termos de percepção dos saberes e dos sujeitos implicam, segundo Varela (1999, p. 104), “modificações importantes nas formas de conceber e interiorizar as regulações espaço-temporais: tempos e espaços flexíveis e adaptáveis às motivações e desejos do sujeito no presente”. O resultado que se tem obtido são cidadãos que têm psicologizado e burocratizado suas decisões e que, conforme Varela (1999, p. 105), primam mais pelo nível que pela qualidade de vida, “onde não apenas as crianças, como também os adultos, se converteram em seres egocêntricos”.

Varela (1999, p. 106) afirma que a escola de hoje não está alheia a todos os desajustes que ocorrem. Ao contrário de alguns autores que afirmam que a escola carece de autonomia e que seu papel é subordinado, a autora ressalta que “a transmissão de categorias de pensamento na escola e sua interiorização são hoje

fundamentais para a manutenção do *status quo*, da ordem escolar e da ordem social”.

Ao finalizar este subcapítulo, em que foi abordado o modo como ocorreu a constituição do aluno no discurso escolar moderno e contemporâneo, pode-se compreender como os processos de escolarização sofreram deslocamentos. Deslocamentos de uma escola disciplinar, passando por uma escola corretiva, para termos hoje uma escola mais psicologizada e, juntamente com essas forças, uma lógica empresarial. Essa compreensão dos deslocamentos ocorridos é oportuna para o entendimento e a percepção de como os processos de governamentalidade foram atuando sobre a educação e como alguns conceitos foram tomando a forma da escola em que vivemos hoje.

A escola em que se vive hoje é efeito de toda uma maquinaria na qual foi sendo produzida. Numa determinada construção discursiva, o sujeito contemporâneo é o empresário de si, autônomo e independente, que vai poder ‘escolher seu currículo’. Por isso, parto para a busca desses conceitos contemporâneos dentro de uma ótica da governamentalidade, do neoliberalismo e do empreendedorismo para pensar outro deslocamento em se tratando do processo de escolarização.

2.3 Governamentalidade Neoliberal e Empreendedorismo

Nos capítulos anteriores, analisei os deslocamentos ocorridos na escola pelo disciplinamento, pela correção, pelas perspectivas psi e, mais contemporaneamente, gostaria de discutir a lógica do empreendedor de si a partir do neoliberalismo no presente. Nesse contexto, a inserção deste capítulo tem sua importância na compreensão da emergência do aluno-trabalhador no Brasil, uma vez que a gestão do indivíduo e das populações passa por uma política atravessada por um Estado governamentalizado, em que a educação de adultos, durante muito tempo, foi operada como um dispositivo de segurança no controle dessa população, a partir de uma modalidade específica de ensino.

A governamentalidade, para Foucault, atravessa as práticas disciplinares, as práticas biopolíticas e as práticas de si. Dessa forma, entende-se que a governamentalidade seja uma chave de leitura para se pensar a emergência do aluno-trabalhador no Brasil, quando se reflete a gestão da população aliada à gestão

de cada um, de sua própria conduta. Cito a divisão por idades na escola como critério organizador das turmas; os efeitos da revolução industrial na relação com o trabalho e a educação; a valorização do saber científico sobre outras formas de saberes; a educação pública no século XIX no Brasil vinculada fortemente ao processo de moralização e controle de um risco em potencial. Desse modo, penso que a educação ao aluno-trabalhador emerge como um dispositivo de segurança.

Em seu estudo sobre a emergência das formas de governo, no qual analisa tratados do século XVI até o final do século XVIII, Foucault (2015, p. 413) destaca que a arte de governar deve responder à seguinte questão: “como introduzir a economia – isto é, a maneira de gerir corretamente os indivíduos, os bens, as riquezas no interior da família – ao nível da gestão de um Estado?”. Aparentemente, essa é uma pergunta simples, mas a introdução do termo ‘economia’ nas questões do exercício político do Estado começará, ao final do século XVI e início do século XVII, a desempenhar um papel essencial no governo, ocasião em que as várias sociedades começam a se organizar em torno do tema de uma ‘razão de Estado’.

Isso é importante para este estudo, pois, a partir dessa época, e até o século XVIII, há um deslocamento para as questões populacionais, como “prestar atenção aos acontecimentos possíveis, às mortes, aos nascimentos, às alianças com outras famílias” (FOUCAULT, 2015, p. 415). Além da centralização da economia e da utilização da estatística como vontade de verdade sobre a população, o saber de Estado esquadrinha e torna previsível e calculável o funcionamento da população.

Será a partir da segunda metade do século XVIII que a população aparecerá como o objetivo final do governo. Segundo Foucault (2015, p. 425), “a população aparece como sujeito de necessidades, de aspirações, mas também como objeto nas mãos do governo”, situação esta em que há a passagem “de um regime dominado pela estrutura da soberania para um regime dominado pelas técnicas de governo” (FOUCAULT, 2015, p. 426). Conforme Ramos do Ó (2009), foi no século XVIII que o domínio denominado ‘população’ começou a ser um ponto de aplicação de conhecimentos das técnicas de governo, dentre elas, os estudos demográficos e a estatística, que passam a calcular os fenômenos sociais, como saúde, mortalidade, natalidade e instrução, com a intenção de tornar a população mais ativa e produtiva.

Avelino (2016, p. 166) afirma que, a partir do século XVI, começa a emergir nos governos europeus a ‘era das condutas’, uma reconstituição ampla do conceito

do governo, que “Foucault chamou de governamentalização do Estado: um processo por meio do qual o liberalismo fez o conceito de governo explodir em todos os âmbitos da política”, responsável pela expansão da racionalidade política liberal. Aos poucos, essa política liberal começou a ganhar força, ao “transferir o exercício do poder da esfera exclusiva do governo, para a condução da conduta dos indivíduos”. (AVELINO, 2016, p. 167).

Foucault (2015) também destaca que a disciplina, ao invés de ser eliminada, continuou bastante valorizada quando se procurou gerir a população. Foucault (2015) aponta uma tríade: soberania, disciplina e gestão governamental. O autor (FOUCAULT, 2015, p. 430) afirma que, desde o século XVIII, vive-se na era da governamentalidade, fenômeno este que possibilitou ao Estado sobreviver mediante “táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado do que é ou não estatal”.

Em *Segurança, Território e População*, Foucault (2009) define governamentalidade como um conjunto de aparatos, que permitem às instituições exercer os seus dispositivos de segurança por meio do poder, tendo como alvo a população. Foucault (2015) afirma que essa linha de força conduz à soberania e à disciplina para o desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e toda uma série de saberes. Ainda, segundo Foucault (2009, p. 143-144):

[...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bastante específica, embora muito complexa de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por ‘governamentalidade’, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco ‘governamentalizado’.

Para Rose (1998, p. 30), a governamentalidade tornou-se “terreno comum de todas as nossas formas modernas de racionalidade política [...]”, em que as ações e cálculos dos governos, quer queiram modificar alguma lei ou decreto, quer queiram ter um controle segregado da população em um determinado território, acabam por vincular a vida subjetiva e os sistemas de poder político. O autor também considera

que a invenção de programas de governo aliada ao controle da população pela biopolítica fazem parte da governamentalidade. Ramos do Ó (2009), em seu texto sobre a governamentalidade e a história da escola moderna, ao tratar das relações de poder como condução da conduta, destaca que o governo aos poucos foi adquirindo técnicas de cálculo, medida e comparação, para serem utilizadas em diferentes contextos, dentre eles, a escola.

Segundo Alvarez-Uría (1996), um dos elementos da governamentalidade é o exercício do poder, que consiste em conduzir comportamentos específicos, como, por exemplo, o governo das crianças, das almas, das famílias, dos loucos. Nesse contexto, o poder pedagógico tem a pretensão de governar as condutas de outros seres humanos, que por vezes se sobrepõem a outras formas de conduta, outras vezes cedem, reforçam-se ou dão lugar a estratégias sociais, o que se viu durante todo o século XX. Para Alvarez-Uría (1996), ocorreu uma estatização das relações de poder, em que as escolas incorporaram tecnologias normalizadoras de poder que não provêm do Estado, mas o atravessam.

Alvarez-Uría (1996, p. 36) afirma que, quando se fala do capitalismo, vem à mente a máquina a vapor ou o uso de “determinadas tecnologias políticas de regulação das populações, mas tem se estudado menos a importância das tecnologias de poder individualizador no desenvolvimento do próprio capitalismo”. Conforme o autor (ALVAREZ-URÍA, 1996, p. 36), o poder disciplinar tem como objetivo “moldar os corpos para produzir sujeitos dóceis e úteis ao mesmo tempo”. A disciplina, utilizada de forma ininterrupta, “implica uma vigilância hierárquica e uma sanção normalizadora”, codificando e controlando os espaços, o tempo, as atividades, e assegurando a constância dos sujeitos.

Assim, ao final do século XIX (RAMOS DO Ó, 2009, p. 114), com o novo cidadão formado “nos ideais do humanismo, das luzes, do progresso e da responsabilidade pessoal”, começa a ganhar corpo uma forma de saber positivo. A pedagogia adquire o status de ciência, criticando os métodos tradicionais e buscando a “educação integral do indivíduo, tomado em si e para si”, alicerçada no “conhecimento detalhado da diferença de cada criança” (RAMOS DO Ó, 2009, p. 114).

Ramos do Ó (2009) afirma que o século XX teve como marcas a incorporação de princípios morais, a autonomia funcional e a liberdade, época em que a disciplina fica associada à independência do aluno e às novas regras de convívio, dentro dos

limites do sujeito. Esse novo discurso pedagógico projeta um aluno que pode e deve medir as consequências de seus atos, mediante uma adaptação espontânea à vida escolar.

Outro conceito que vai ganhando força nos processos de educação escolarizada, principalmente no final do século XX e no século XXI, é a noção de empresário de si, cujo embasamento busco no curso de Foucault de 1978-1979, em seu livro denominado Nascimento da Biopolítica. Foucault (2008) afirma, em suas análises, que esse conceito tem relação direta com o neoliberalismo econômico e, portanto, com a evolução do mercado, considerando-se que, entre o final da Idade Média e o século XVIII, a concepção econômica de justiça distributiva foi sendo substituída pelo que hoje chamamos de liberalismo clássico¹². Avelino (2016) destaca que o liberalismo promoveu a governamentalização do Estado por intermédio da superposição de três lógicas distintas: a lógica da razão de Estado; a lógica do poder individualizante (poder pastoral); e a lógica do poder totalizante (biopolítica).

Essa mudança, segundo Foucault (2008, p. 43), na qual os preços deveriam manter certa relação com os custos de um “trabalho feito, com as necessidades dos comerciantes e, claro, com as necessidades e as possibilidades dos consumidores”, esvai-se, e acentuam-se as relações do mercado em relação a todas as outras relações, sendo esse o momento em que o liberalismo clássico mostra sua face. O liberalismo consiste em, ao modelar a subjetividade das pessoas dando a liberdade sob a vigilância do controle, governar o mínimo possível para obter o máximo de eficiência.

Como antecedente do neoliberalismo econômico, a economia internacional passou por diversas fases ao longo do século XX, e por muitas transformações ao longo da primeira metade do século passado, como explica Almeida (2001, p. 116-117):

O capitalismo globalizado e liberal da *belle-époque* seria transformado a partir dos eventos e processos deslanchados com a Primeira Guerra: intervenção dos governos na economia, desafio socialista ao capitalismo, crise de 1929 e depressão dos anos 30, protecionismo comercial, suspensão da conversibilidade das moedas, desvalorizações cambiais maciças, para não falar da própria destruição física trazida por dois conflitos

¹² Doutrina econômica que, no contexto da revolução industrial, emerge no século XIX na Europa e Estados Unidos, apoiada nas teorias de Adam Smith e John Locke, destacando-se a liberdade individual e o livre mercado. (Avelino, 2016).

de proporções gigantescas. A ‘segunda guerra de trinta anos’ vivida pela Europa entre 1914 e 1945 transformou a natureza das relações internacionais tanto quanto a estrutura da economia internacional: ela não apenas retirou a Europa do comando da política mundial — mas também modificou as bases de funcionamento do capitalismo.

Neste contexto pós-segunda guerra, e como uma crítica ao *Welfare State*¹³, o neoliberalismo, principalmente o norte-americano, começa a entrar em cena, emergindo a partir das formulações da Escola de Chicago, das quais Costa (2008, p. 174) destaca:

Originalmente, o termo Escola de Chicago surgiu na década de 1950, aludindo às idéias de alguns professores que, sob influência do paradigma econômico neoclássico e sob a liderança de Theodore Schultz, atuavam junto ao Departamento de Economia da Universidade de Chicago, mas também junto à Escola Superior de Administração e à Faculdade de Direito dessa mesma universidade. Por outro lado, o termo remete também a um grupo de economistas que, a partir do início dos anos 1960, influenciados por Milton Friedman (Nobel de 1976), George Stigler (Nobel de 1982) e seus discípulos, além de servir de arauto à defesa do livre mercado, refutava e rejeitava os princípios da doutrina keynesiana.

Cabe mencionar que uma concepção atual da educação contempla o sujeito empresário de si, conceito este que possui uma relação direta com o neoliberalismo contemporâneo. Conforme Calixto e Aquino (2015, p. 435), a decomposição do trabalho em capital e renda, e a emergência do *homo oeconomicus* são consequências da Escola de Chicago, inspiração para o neoliberalismo norte-americano. Segundo Foucault (2008, p. 298-299), após a Segunda Guerra Mundial, os alvos do neoliberalismo foram a “política keynesiana¹⁴, os pactos sociais do pós-guerra e o crescimento da administração federal através dos programas econômicos e sociais”. Foi nos anos de 1970, com a crise do petróleo, associada aos alvos mencionados por Foucault, que o neoliberalismo de fato foi implementado. Conforme Foucault (2008, p. 201):

A sociedade regulada com base no mercado em que pensam os neoliberais é uma sociedade na qual o que deve constituir o princípio regulador não é tanto a troca de mercadorias quanto os mecanismos da concorrência. São esses mecanismos que devem ter o máximo de superfície e de espessura possível, que também devem ocupar o maior volume possível na sociedade. Vale dizer que o que se procura obter não é uma sociedade submetida ao efeito-mercadoria, é uma sociedade submetida à dinâmica concorrencial.

¹³ Termo utilizado para designar o Estado do bem-estar, garantindo padrões mínimos de educação, saúde, habitação, renda e seguridade social a todos os cidadãos.

¹⁴ Conjunto de teorias de John Maynard Keynes, que propunham a intervenção estatal na vida econômica, com o objetivo de conduzir a um regime de pleno emprego. Essas teorias tiveram forte influência na renovação das teorias clássicas e reformulação da política de livre mercado. (ECONOMIA.NET, 2017).

Não uma sociedade de supermercado – uma sociedade empresarial. O *homo oeconomicus* que se quer reconstituir não é o homem da troca, não é o homem consumidor, é o homem da empresa e da produção.

Esse *homo oeconomicus*, segundo Foucault (2008, p. 311), é a própria concepção do “empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda”. Foucault (2008, p. 311) afirma: “chega-se à ideia de que o salário não é nada mais que a remuneração, que a renda atribuída a certo capital, capital esse que vai ser chamado de capital humano”.

Foucault (2008, p. 302) destaca que a política neoliberal norte-americana inovou em salientar que até então “a produção de bens dependia de três fatores: a terra, o capital e o trabalho”. Nessa noção de trabalho, a principal competência do trabalhador é ser uma máquina, “mas uma máquina entendida no sentido positivo, pois é uma máquina que vai produzir fluxos de renda” (FOUCAULT, 2008, p. 309). Na concepção de capital-competência, “é o próprio trabalhador que aparece como uma espécie de empresa para si mesmo” (FOUCAULT, 2008, p. 310).

Segundo Costa (2009, p. 176-177), nesta perspectiva, o estatuto do trabalho se transforma, “haja vista que passam a comportar a um só tempo um capital e uma renda.” Por ser uma aptidão, uma competência, um talento, pode ser comparado a uma máquina, e por possuir uma remuneração pelo uso desta competência, haverá um fluxo de renda. Costa (2009, p. 177) também afirma que:

[...] sob a sua ótica, as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo qualquer constituem, elas mesmas, pelo menos virtualmente e relativamente independente da classe social a que ele pertence, seu capital; mais do que isso, é esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e aos outros) como uma microempresa; e, portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo - ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício - e a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/benefício que suas decisões implicam.

Outro destaque que Foucault (2008) dá em sua aula é para a composição do capital humano, formado por elementos inatos e adquiridos. Os elementos adquiridos para a formação do capital humano, que produzirá renda, ocorrem essencialmente por meio de investimentos educacionais. Tendo isso como uma de suas principais premissas, os norte-americanos consideram a “vida da criança, que

vai poder ser calculada e, até certo ponto, quantificada, em todo caso, que vai poder ser medida em termos de possibilidades de investimento em capital humano” (FOUCAULT, 2008, p. 316). Costa (2009, p. 177) afirma que “a estreita interface dessa teoria do Capital Humano com a educação está, portanto, na importância que a primeira atribui à segunda”, uma vez que a educação pensada no sentido de um investimento faz com que a produtividade do indivíduo seja um resultado deste, podendo obter um crescente aumento de seus rendimentos ao longo da vida, por meio de novos investimentos. Daí a necessidade da formação continuada. Assim, a educação funciona como mercadoria.

A expressão ‘capital humano’ surgiu nos Estados Unidos nos anos 1960, por intermédio de Theodore W. Schultz, economista da Escola de Chicago. Schultz afirmava que quanto mais conhecimento o trabalhador adquirisse, melhor seria sua produtividade. Nesta perspectiva, a educação transforma-se em produto negociável, uma vez que o trabalhador passa a investir na educação na expectativa de obter retornos. Palavras de Schultz (1973, p. 31):

Embora seja óbvio que as pessoas adquiram capacidades úteis e conhecimentos, não é óbvio que essas capacidades e esses conhecimentos sejam uma forma de capital, que esse capital seja, em parte substancial, um produto do investimento deliberado, que têm-se desenvolvido no seio das sociedades ocidentais a um índice muito mais rápido do que o capital convencional (não-humano), e que o seu crescimento pode muito bem ser a característica mais singular do sistema econômico. Observou-se amplamente que os aumentos ocorridos na produção nacional têm sido amplamente comparados aos acréscimos de terra, de homens-hora e de capital físico reproduzível. O investimento do capital humano talvez seja a explicação mais consentânea para esta assinalada diferença.

Em sua tese intitulada O ethos dos executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo, López-Ruiz (2004, p. 199-200) afirma que a noção de capital humano refere-se a um conjunto de “capacidades, destrezas e talentos que, em função do avanço do capitalismo, deve se tornar valor de troca”. Segundo o autor, estes atributos precisam ser abstraídos das pessoas e “se articular (‘alinhar’) em função de um fim externo a elas”. (LÓPEZ-RUIZ, 2004, p. 200). Uma das formas de investimento em capital humano é evidenciada pela migração, pela mobilidade de uma população e sua capacidade de fazer opções de mobilidade, que, segundo Santos e Klaus (2013, p. 32):

[...] são consideradas opções de investimento para obter uma melhoria na renda e também na sua vida, permitem analisar os comportamentos contemporâneos em termos de empreendimento individual, de empreendimento de si mesmo com investimento e renda.

Foucault (2008) também afirma que a inovação e as novas formas de produtividade no campo tecnológico são decorrências de um conjunto de investimentos que foram feitos no nível do próprio homem. Outra análise que Foucault (2008) realiza é sobre a composição do capital humano, o modo como foi se ampliando em setores de alguns países e a relação direta com o crescimento efetivo desses, percebendo-se modificações do nível e da forma do investimento em capital humano. Nas palavras do autor:

É para esse lado, de fato, que se vê claramente que se orientam as políticas econômicas, mas também as políticas sociais, mas também as políticas culturais, as políticas educacionais, de todos os países desenvolvidos. Do mesmo modo, também, a partir desse problema do capital humano, podem ser repensados os problemas da economia do terceiro mundo. E a não-decolagem da economia do terceiro mundo, como vocês sabem muito bem, está sendo repensada agora, não tanto em termos de bloqueio dos mecanismos econômicos, mas em termos de insuficiência de investimento do capital humano. (FOUCAULT, 2008, p. 319).

O investimento em si mesmo gera uma concepção de pedagogia que visa, segundo Calixto e Aquino (2015, p. 436), a “acionar e a desenvolver as habilidades e as competências latentes no indivíduo, alterando sua forma de ser e de agir a fim de que fosse possível atingir outro patamar de existência”. É aí que se torna mais forte o discurso do empreendedorismo, em que a tônica é a aprendizagem permanente e a autoaprendizagem, o que invade fortemente as práticas pedagógicas voltadas para o aluno-trabalhador no Brasil. Para Calixto e Aquino (2015, p. 442),

Trata-se de um sujeito capaz de gerir sua vida, imaginando-se construtor de sua própria história, por meio de determinadas práticas pedagógicas sobre si mesmo, tais como voltar o olhar para si, buscar sua motivação e sua verdade supostamente interiores; descobrir e desenvolver seus talentos; aprender a aprender; retirar das experiências com o mundo lições para uma vida bem-sucedida; identificar e aprimorar suas habilidades e aptidões; cuidar da própria saúde, mantendo-se saudável e produtivo. Na contemporaneidade, a forma-homem com a qual se defronta, forjada como um rearranjo do poder pastoral no horizonte ético-político do neoliberalismo, entende o sujeito empreendedor como aquele que compõe sua própria empreitada biográfica.

Em relação ao discurso do empreendedorismo, Costa (2008, p. 181) afirma que este discurso tem se disseminado com intensidade nas searas educativas, “que busca fazer dos indivíduos-microempresas verdadeiros empreendedores”. Dentre as principais características, destacam-se: pró-atividade, senso de oportunidade, flexibilidade e capacidade de provocar mudanças, além de considerar-se um sócio, que investe seu capital humano na empresa onde trabalha. Essa nova discursividade “chega à educação acolhida e festejada tanto por setores progressistas quanto por setores conservadores por segmentos privados e públicos, por organizações governamentais e não governamentais”. (COSTA, 2008, p. 181).

Por haver um forte vínculo na cultura do empreendedorismo com a teoria do capital humano, principalmente na valorização das competências, penso o aluno-trabalhador no Brasil nesse contexto, mais especificamente, nas práticas do PROEJA. Nesse sentido, busco compreender a relação contemporânea entre educação e trabalho em uma época em que se vive a aceleração, o curto-prazo e a instabilidade para pensar a carreira; época em que tudo é volátil e o sujeito precisa se constituir continuamente, estando disposto a se abandonar para atender às novas necessidades.

Dessa forma, tentando entender esta ‘aceleração contemporânea’ na qual vivemos, busquei apoio em Sennett (2006) com obra A cultura do novo capitalismo, na qual a palavra de ordem é seguir em frente, ao invés de se estabelecer. O autor (SENNETT, 2006, p. 13-14) afirma que, para poder “prosperar em condições instáveis e fragmentárias” é preciso enfrentar três desafios:

O primeiro diz respeito ao tempo: como cuidar de relações de curto prazo, e de si mesmo, e ao mesmo tempo estar sempre migrando de uma tarefa para outra, de um emprego para outro, de um lugar para outro. [...] O segundo desafio diz respeito ao talento: como desenvolver novas capacitações, como descobrir capacidades potenciais, à medida que vão mudando as exigências da realidade. Em termos práticos, na economia moderna, a vida útil de muitas capacitações é curta; na tecnologia e nas ciências, assim como em formas mais avançadas de manufatura, os trabalhadores precisam atualmente se reciclar a cada período de oito ou doze anos. [...] No lugar do artesanato, a cultura moderna propõe um conceito de meritocracia, que antes abre espaço para as habilidades potenciais do que para as realizações passadas. Disto decorre o terceiro desafio, que vem a ser uma questão de abrir mão, permitir que o passado fique para trás.

Sennett (2006, p. 41) alerta que, com a virada do milênio, importantes mudanças no capitalismo “têm afetado mais diretamente a vida das pessoas comuns

dentro das instituições.” A primeira é a mudança do poder gerencial para o acionário; a segunda é a busca pelos resultados de curto prazo, denominada “capital impaciente”, obrigando as empresas a “reinventar-se continuamente ou perecer nos mercados” (SENNETT, 2006, p. 44); como terceira mudança, a velocidade das comunicações e o desenvolvimento de novas tecnologias. Com todas essas mudanças, “o provável é que fiquem de fora apenas os elementos mais vulneráveis da sociedade, os que desejam trabalhar, mas não dispõem de capacitações especializadas”. (SENNETT, 2006, p. 46).

Assim, algumas importantes condições de possibilidade que posso destacar e que serão retomadas nas análises são: se a educação de jovens e adultos mais carentes esteve historicamente vinculada no Brasil ao assistencialismo e ao controle de possíveis riscos que esses indivíduos poderiam correr, como pensar a educação de jovens e adultos como um dispositivo de segurança na gestão da população a partir dessa lógica biopolítica contemporânea, que os toma como empresários de si? Se o discurso neoliberal atual permeia toda a sociedade, e os processos de escolarização remetem a um empresário de si, como a educação de jovens e adultos tem preparado os ‘empreendedores’ para a aprendizagem permanente e a autoaprendizagem?

Finalizo este capítulo tomando o aluno-trabalhador como objeto de conhecimento em relação ao risco, por exemplo, sendo produzido o lugar no discurso do aluno-trabalhador como um lugar diminuído dentro do discurso pedagógico, discurso este que ainda opera com um ideal de idade, de desenvolvimento e de rendimento dos alunos, para depois transformar esse jovem ou adulto em aluno e, no presente, um aluno empresário de si.

3 PRECAUÇÕES METODOLÓGICAS

O caminho investigativo a ser adotado!

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal a das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por esse mesmo motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores. Em 1989 todos os governos do mundo, e particularmente todos os ministérios do Exterior do mundo, ter-se-iam beneficiado de um seminário sobre os acordos de paz firmados após as duas guerras mundiais, que a maioria deles aparentemente havia esquecido. (HOBBSAWM, 2001, p. 13).

Após o entendimento de determinados pressupostos, dentre esses: o discurso pedagógico, a constituição do aluno no discurso escolar e os conceitos de governamentalidade e empresariamento de si no contemporâneo, elaborei algumas precauções metodológicas, descritas nos parágrafos seguintes.

Antes de elencar as precauções metodológicas adotadas neste trabalho, friso que inicialmente procurei pesquisar produções acadêmicas que tratassem das políticas de educação implantadas pelo Estado Brasileiro. Minhas pesquisas começaram com a análise de autores, como: Fonseca (1986), Cunha (2000), Aranha (2006), Hilsdorf (2011), Paiva (2003) e Romanelli (2007). Considero tais obras como elementares para compor a trajetória da educação brasileira. Juntamente com a pesquisa bibliográfica, realizei consultas ao Banco de Dados de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Banco de Dados de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), com o intuito de verificar o teor de trabalhos que abordam essas temáticas. Neste sentido, considerei como pretendia deslocar minha pesquisa minimamente das demais, oferecendo ainda alguma contribuição. Também realizei pesquisas junto ao Portal de Periódicos da CAPES, com descritores como PROEJA, Aluno-trabalhador, Educação Profissional e Educação de adultos.

Com a finalidade de apresentar os procedimentos metodológicos a serem operados na pesquisa, surgem alguns textos nos quais me questiono se há método ou metodologia de pesquisa em Michel Foucault. Veiga-Neto e Lopes (2010) fazem

uma série de ressalvas ao termo, indicando que é preciso dar-lhe uma conotação menos rígida do que a tradição moderna vem fazendo. Os autores evidenciam que a palavra ‘método’ deriva das palavras gregas *meta* – para além de – e *odos* – caminho, percurso –, sendo este então um caminho a seguir, a fim se de realizar uma abordagem, para chegar a algum entendimento sobre aquilo que se quer descrever.

Para Veiga-Neto e Lopes (2010, p. 36), “mesmo que para algumas perspectivas epistemológicas o método assuma um caráter um tanto rígido, prescritivo e formal”, na perspectiva foucaultiana, é preciso pensar de outros modos. Os autores questionam: “Quais os critérios de que Foucault se utilizava para montar seu corpus de análise?” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 38-39).

A essas e a outras questões sobre os critérios utilizados por Foucault responderei em seguida, na seção 3.1, na qual abordarei a arqueologia e a genealogia. As maneiras e os procedimentos adotados para a compreensão do aluno-trabalhador não se dão como uma aplicação do método, mas muito mais como uma inspiração do ferramental no uso dessa atmosfera teórico-metodológica.

Outra precaução que tive neste trabalho, antes de partir para os procedimentos, com base nos estudos foucaultianos, foi tomar as leis e decretos não como documentos naturalizados, verdades inquestionáveis, valores morais dados, mas como resultados de complexas relações de poder e saber, sintomas de relações das sociedades que as atravessam. Ou seja, quando se fala em legislação, fala-se de práticas discursivas produzidas em complexas relações sociais. Obviamente, conforme já descrevi, não foi minha intenção aqui desmembrar como essas legislações foram apropriadas e colocadas em funcionamento. Tratei de examiná-las como importantes práticas discursivas, que produzem efeitos significativos no campo da educação e perpassam os modos de existência. Por isso, interessou à Foucault (2005) estudar as leis como táticas, como estratégias em específicas relações de poder e saber, deslocando-se mais adiante na sua produção para o governo e a governamentalidade.

3.1 Estudos Foucaultianos em Educação

Embora Michel Foucault não tenha estudado especificamente a educação, neste trabalho, aproprio-me de algumas de suas ferramentas conceituais e de

algumas de suas precauções metodológicas. Foucault deixa claro que os filósofos poderiam questionar a história de modo a entender o funcionamento dos discursos, que são históricos, para problematizarem o presente, tal como fez em *História da Loucura, Vigiar e Punir* e *História da Sexualidade*, obras nas quais realiza a análise, prestando atenção naquilo que até então não vinha sendo preferencialmente estudado pela história acadêmica dominante opondo-se às grandes narrativas e realizando suas buscas a partir da história em suas camadas discursivas. Foucault dialoga, converge e se apropria de práticas e conceitos dos historiadores, especialmente os franceses dos anos 1950-60, especialmente os da 3ª geração dos *Anneles*.

Segundo Veiga-Neto (2007), Foucault foi quem melhor demonstrou como as práticas e os saberes vêm funcionando nos últimos quatro séculos para fabricar a modernidade e o assim chamado sujeito moderno. É com base em Foucault que se pode compreender a escola como uma 'eficiente dobradiça' capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e lá se ensinam – ambiente fértil para uma análise do contexto do aluno-trabalhador que estuda na modalidade PROEJA.

Assim, trago aqui a arqueologia e a genealogia para inspirar os modos de análise. O próprio Foucault (2016, p. 11) cita que arqueologia seria “[...] o método próprio da análise das discursividades locais, e a genealogia, a tática que faz intervir, a partir dessas discursividades locais assim descritas, os saberes dessujeitados que daí se desprendem”. Castro (2009) diz que arqueologia e genealogia apoiam-se sobre um pressuposto comum: escrever a história sem se referir à análise da instância fundadora do sujeito. Também menciona que a genealogia é uma ampliação do campo de investigação para incluir de uma maneira mais precisa o estudo das práticas não discursivas e, sobretudo, a relação discursividade e não discursividade. Enfim, posso falar desta como uma pesquisa com inspiração arqueogenealógica, que busca alguns desses ferramentais para se colocar em funcionamento.

3.1.1 Procedimento arqueológico

O uso da palavra 'arqueologia' indica que se trata de um procedimento de escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados, a fim

de entender como foram produzidos e trazer à luz fragmentos de ideias, conceitos e discursos muitas vezes esquecidos. Deleuze (2005), em seu livro sobre Foucault, afirma que o ‘arquivista’ não vai tratar de proposições e frases, e sim se ocupar dos ‘enunciados’, negligenciando a hierarquia vertical das proposições, o que torna legível o que não podia ser aprendido em nenhum outro lugar.

A arqueologia, dando-se como objeto de saber, reivindica a independência de suas análises com relação ao projeto epistemológico e seus critérios, a partir da primordialidade do saber com relação à ciência. Edgardo Castro (2009), em seu Vocabulário de Foucault, afirma que a arqueologia é uma história das condições históricas da possibilidade do saber, não se ocupando dos conhecimentos descritos de acordo com a tradicional objetividade histórica e sem referência ao seu valor científico. Neste estudo, a arqueologia opera com o documento de outra forma, como monumento, no qual se problematiza a emergência desse lugar no discurso pedagógico a partir do exame de leis, decretos que faziam parte do contexto de seu período, bem como da conversação com os alunos e alunas do PROJEA no presente.

Deleuze (2005) explica que a concepção acadêmica dominante de história utiliza o método serial com singularidades e curvas, permitindo a construção de uma série na proximidade de um ponto singular, havendo um momento em que as séries começam a divergir, distribuindo-se em um novo espaço, que é o momento do corte, ou seja, a divisão entre os períodos. O arqueologista (DELEUZE, 2005) deve se mover perseguindo as séries, atravessando os níveis, ultrapassando os limiares, saindo de uma dimensão horizontal ou vertical, formando uma transversal, ou melhor, uma diagonal móvel, saindo do plano para uma dimensão espacial. Nesta pesquisa, analisando as leis e decretos, mantenho a cronologia histórica para ir me apropriando dessas discussões, buscando os momentos em que emergem certos enunciados e como se deslocam.

Ao buscar as ‘diagonais móveis’ das leis e decretos, bem como as dos documentos do PROEJA e dos materiais produzidos a partir do grupo focal, foi nos seus enunciados e na sua emergência que me detive, observando como estão implicadas nos arquivos – arquivos estes que podemos chamar de “sistema que rege o aparecimento de enunciados como acontecimentos singulares” (FOUCAULT, 1972, p. 161). É na análise dos arquivos que as coisas ditas não se acumulam, não se inscrevem em uma linearidade sem ruptura e não desaparecem ao acaso de

acidentes externos, e sim se agrupam em figuras distintas e se compõem segundo suas relações múltiplas.

O limiar de existência de um arquivo “é instaurado pelo corte que nos separa do que não podemos mais dizer e do que fica fora de nossa prática discursiva”. (FOUCAULT, 1972 p. 163). A revelação “[...] jamais integralmente alcançada do arquivo forma o horizonte geral a que pertencem a descrição das formações discursivas, a análise das positivities, a demarcação do campo enunciativo” (FOUCAULT, 1972, p. 163). A ‘arqueologia’ designa “uma descrição que interroga o já dito no nível de sua existência; da função enunciativa que nele se exerce, da formação discursiva a que pertence, do sistema geral de arquivo de que faz parte” (FOUCAULT, 1972). “A arqueologia descreve os discursos como práticas especificadas no elemento do arquivo” (FOUCAULT, 1972, p. 163).

Foucault (1972) relata que, entre a análise arqueológica e histórica das ideias, os pontos de separação são numerosos, existindo algumas diferenças básicas, como, por exemplo: não tratar o discurso como documento, e sim buscar “os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras” (FOUCAULT, 1972, p. 171-172); definir “tipos e regras de práticas discursivas que atravessam obras individuais” (FOUCAULT, 1972, p. 171-172); e não tentar repetir o que já foi dito, “reencontrando-o em sua própria identidade” (FOUCAULT, 1972 p. 171-172). O autor também ressalta que “a ordem arqueológica não é nem a das sistematicidades, nem a das sucessões cronológicas”, pois, dependendo da formação discursiva, e de algumas situações, o ordenamento arqueológico pode não seguir “o fio das sucessões cronológicas” (FOUCAULT, 1972 p. 182).

Foucault (1972, p. 183) adverte que a arqueologia, no nível de homogeneidade enunciativa, “tem seu próprio recorte temporal, e [...] não traz com ela todas as outras formas de identidade e de diferenças que podem ser demarcadas na linguagem”. Nesse nível, a arqueologia estabelece um ordenamento, com as suas hierarquias, excluindo “uma sincronia maciça, amorfa, apresentada global e definitivamente” (FOUCAULT, 1972, p. 183). Ela faz com que surjam os “períodos enunciativos que se articulam no tempo dos conceitos, nas fases teóricas, nos estágios de formalização e nas etapas de evolução linguística, mas sem se confundir com eles” (FOUCAULT, 1972, p. 182-183).

Quanto à educação, muitos autores valem-se da arqueologia para estudar as práticas discursivas que se engendraram para fazer da pedagogia o que hoje ela é,

funcionando como um campo de saberes. A pesquisa histórica de Foucault visa ao presente, em um processo chamado insurreição de saberes dominados, em que são abordados discursos históricos que ficaram soterrados, e a arqueologia analisa as camadas discursivas. Utilizei-me desta possibilidade de pesquisa educacional sobre alunos-trabalhadores como inspiração arqueológica para trabalhar as camadas discursivas ao longo da história.

3.1.2 Procedimento Genealógico

O livro *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 1996) é considerado o início da fase genealógica de Foucault, após sua aula inaugural no *Collège de France*, com a publicação posterior do livro *A Ordem do Discurso*. A genealogia faz um tipo especial de história, uma história que tenta descrever as emergências, mantendo os discursos em constante tensão com práticas de poder, analisando ações discursivas e não discursivas e inserindo a discussão do dispositivo.

Na obra Nietzsche, *A Genealogia e A História*, Foucault (2015, p. 55) inicia o texto com a seguinte frase: “A genealogia é cinza; ela é meticulosa e pacientemente documentária. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos.” Na sequência, Foucault (2015) diz que é preciso um “indispensável demorar-se” para marcar a singularidade dos acontecimentos, para então “[...] espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; [...]” (FOUCAULT, 2015, p. 55), não para poder compreender e entender uma evolução linear, mas “[...] para reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenharam papéis distintos; e até definir o ponto de sua lacuna, o momento em que eles não aconteceram” (FOUCAULT, 2015, p. 55).

Foucault (2015, p. 55) esclarece que a genealogia exige “minúcia do saber”, pois o volume de materiais a serem analisados exige paciência e “certa obstinação na erudição”. A genealogia constitui-se de “pequenas verdades inaparentes estabelecidas por um método severo” (FOUCAULT, 2015 p. 56), opondo-se ao “desdobramento meta-histórico das significações ideais e das indefinidas teleologias”, ou seja, opondo-se à pesquisa da ‘origem’ (FOUCAULT, 2015, p. 56).

Foucault (2015, p. 58) analisa alguns conceitos, como *ursprung* (pesquisa de origem); *herkunft* (proveniência, tronco de uma raça); e *entstehung* (emergência, o

ponto de surgimento); que são a prática nietzschiana da genealogia (CASTRO, 2009), uma vez que se opõem à pesquisa de origem *ursprung*, a partir de Nietzsche. Esclarece ele que a “pesquisa de origem” recolhe a essência exata da coisa, “sua identidade cuidadosamente recolhida em si mesma” (FOUCAULT, 2015, p. 58); é procurar da mesma maneira e do mesmo modo, como se as coisas tivessem uma verdade em si mesmas. Desse modo,

[...] Ora, se o genealogista tem o cuidado de escutar a história em vez de acreditar na metafísica, o que é que ele aprende? [...] O que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da origem – é a discórdia entre as coisas, é o disparate. (FOUCAULT, 2015, p. 58 - 59).

Segundo Castro (2009, p. 273), em Nietzsche, A Genealogia e A História são elaboradas a partir de três questionamentos: “1) ¿cómo se diferencia la genealogía de la búsqueda del origen?, 2) ¿qué relación existe entre la genealogía y la historia? y 3) ¿es posible una genealogía de la historia?”. Para responder a esses questionamentos, o próprio Castro (2009) utiliza terminologias que Foucault buscou em Nietzsche, confrontando *ursprung*, *herkunft* e *entstehung*, e relatando que a busca da origem dá-se na busca pela essência exata das coisas, na qual a história deve se converter em metafísica. Por isso, a opção do genealogista em conduzir sua pesquisa não buscando a origem, e sim a emergência, examinando os acidentes, os cálculos a partir dos quais se formou com o tempo uma identidade (CASTRO, 2009).

Ao contrapor-se à noção de verdade histórica, Foucault (2015, p. 59) descreve “[...] a verdade, espécie de erro que tem a seu favor o fato de não poder ser refutada, sem dúvida porque o longo cozimento da história a tornou inalterável”. Ele complementa: “[...] tudo isto não é uma história, a história de um erro que tem o nome de verdade? A verdade e seu reino originário tiveram sua história na história” (FOUCAULT, 2015, p. 60).

Foucault (2015, p. 61) diz que, para fazer a genealogia dos valores, da moral, do ascetismo, do conhecimento, são necessários todos os episódios da história, para “se demorar nas meticulosidades e nos acasos dos começos; prestar uma atenção escrupulosa à sua derrisória maldade; esperar vê-los surgir, máscaras enfim retiradas, com o rosto do outro”, com a obstinação necessária para “conjurar a quimera da origem”. “É preciso saber reconhecer os acontecimentos da história,

seus abalos, suas surpresas, as vacilantes vitórias, as derrotas mal digeridas [...]” (FOUCAULT, 2015, p. 61).

Utilizando o conceito de Nietzsche, Foucault (2015) destaca que *herkunft* acaba por ser uma análise da dispersão que lhe é própria, demarcando os acidentes, os ínfimos desvios, os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor. “É descobrir que na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos – não existem a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente” (FOUCAULT, 2015, p. 63).

Foucault (2015, p. 63) também explica que “a genealogia não pretende recuar no tempo para restabelecer uma grande continuidade para além da dispersão do esquecimento” e que sua tarefa não é mostrar que o passado ainda está lá, tampouco propor a “evolução de uma espécie”. A pesquisa da proveniência “[...] agita o que se percebia imóvel, ela fragmenta o que se pensava unido; ela mostra a heterogeneidade do que se imaginava em conformidade consigo mesmo” (FOUCAULT, 2015, p. 63-64).

Para Foucault (2015, p. 67-68), a emergência é a “entrada em cena das forças”, é “[...] o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro [...]”, pois é o princípio e a lei singular de um aparecimento, em que os fins (últimos) são o atual estágio de uma série de submissões.

O grande jogo da história será de quem se apoderar das regras, de quem tomar o lugar daqueles que as utilizam, de quem se disfarçar para pervertê-las, utilizá-las ao inverso e voltá-las contra aqueles que as tinham imposto; de quem, se introduzindo no aparelho complexo, o fizer funcionar, de tal modo que os dominadores encontrar-se-ão dominados por suas próprias regras. As diferentes emergências que se podem demarcar não são figuras sucessivas de uma mesma significação; são efeitos de substituição, reposição e deslocamento, conquistas disfarçadas, inversões sistemáticas (FOUCAULT, 2015, p. 69-70).

É a isso que me refiro quando falo em deslocamento nesta tese de doutorado. Outro termo utilizado por Foucault (2015, p. 71) é “sentido histórico”, “um olhar que distingue, reparte, dispersa, deixa operar as separações e as margens”, que “não se apoia sobre nenhum absoluto” – uma espécie de olhar que dissocia e “escapará da metafísica para tornar-se um instrumento privilegiado da genealogia”.

Foucault (2015, p. 72) ainda diz que a história será ‘efetiva’, na medida em que reintroduzir o descontínuo no próprio ser, pois “a história ‘efetiva’ faz ressurgir o acontecimento no que ele pode ter de único e agudo”. É preciso entender por

acontecimento “uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores [...]” (FOUCAULT, 2015, p. 72), sendo assim, uma ‘dominação’ que se enfraquece, distende-se e se envenena no momento em que outra faz a sua entrada.

Ao falar sobre as relações de poder e das forças que estão em jogo na história, Foucault (2015, p. 73) esclarece que “não obedecem nem a uma destinação, nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta”. Essas acabam por não se manifestar como formas sucessivas de uma intenção primordial e também não têm o aspecto de um resultado, “[...] elas aparecem sempre na álea singular do acontecimento”. (FOUCAULT, 2015, p. 73).

Castro (2009, p. 10) relata que a história efetiva, como entende Nietzsche, faz ressurgir o acontecimento, opondo-se claramente à história tradicional. Castro (2009) também afirma que a genealogia foucaultiana possui uma forte marca de Nietzsche e que todo o projeto filosófico de Foucault pode ser visto como uma genealogia com três eixos: uma ontologia de si mesmo e de suas relações com a verdade; uma ontologia histórica de si mesmo e de suas relações com um campo de poder; e uma ontologia histórica de si mesmo e suas relações com a moral (CASTRO, 2009).

Foucault (2015), em sua aula proferida em sete de janeiro de 1976, analisa a expressão “insurreição dos saberes dominados”, entendendo por ‘saberes dominados’ os conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerências funcionais ou em sistematizações formais. “[...] os saberes dominados são estes blocos de saber histórico que estavam presentes e mascarados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos e que a crítica pode fazer reaparecer, evidentemente através do instrumento da erudição” (FOUCAULT, 2015, p. 266).

Em certo sentido, os ‘saberes dominados’ são entendimentos que foram “desqualificados como não competentes ou insuficientemente elaborados”. São os “saberes ingênuos, hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível requerido de conhecimento ou de cientificidade” (FOUCAULT, 2015, p. 266). Esses saberes dominados, chamados também saberes das pessoas, que não são de forma alguma saberes comuns, são um tipo de “[...] saber particular, regional, local, um saber diferencial incapaz de unanimidade e que só deve sua força à dimensão que o opõe a todos aqueles que o circundam” (FOUCAULT, 2015, p. 266).

Assim, esse “[...] acoplamento entre o saber sem vida da erudição e o saber desqualificado pela hierarquia dos conhecimentos e das ciências que deu à crítica destes últimos anos sua força essencial” (FOUCAULT, 2015, p. 267) é o que se pode chamar de “pesquisas genealógicas múltiplas” (FOUCAULT, 2015, p. 267), redescobrimo a memória das lutas e dos combates. Somente é possível “[...] à condição de que fosse eliminada a tirania dos discursos englobantes com suas hierarquias e com os privilégios da vanguarda teórica” (FOUCAULT, 2015, p. 267).

O projeto genealógico, segundo Foucault (2015, p. 269), não trata de opor a unidade abstrata da teoria à concretude dos fatos, nem de “desclassificar o especulativo para lhe opor, em forma de cientificismo, o rigor de um conhecimento sistemático”, e sim são os efeitos de poder próprios a um discurso considerado científico que a genealogia deve combater. Por isso, examinei os documentos, os decretos, os materiais do PROEJA e o grupo focal pensando nas forças implicadas nos saberes e nos modos de existência aí operados. Assim,

Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns. As genealogias não são, portanto, retornos positivistas a uma forma de ciência mais atenta ou mais exata, mas anticiências. Não que reivindicuem o direito lírico à ignorância ou ao não saber; não que se trate da recusa de saber ou de ativar ou ressaltar os prestígios de uma experiência imediata não ainda captada pelo saber. Trata-se da insurreição dos saberes não tanto contra os conteúdos, os métodos e os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa. (FOUCAULT, 2015, p. 269).

As genealogias são um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, tornando-os capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso unitário. Trata-se da reativação dos saberes locais contra a hierarquização científica do conhecimento e seus efeitos intrínsecos de poder, por isso o projeto dessas genealogias desordenadas e fragmentárias (FOUCAULT, 2015).

Na análise genealógica, é preciso questionar os discursos hegemônicos, verificar a função social que realmente exercem e quais suas implicações no presente. O método (chamarei de método) de Foucault problematizará a lógica da verdade original, do sujeito transcendental, descrevendo a arquitetura de suas construções, dizendo que outras formas de pensar são possíveis.

Em relação ao procedimento genealógico, o poder é percebido como produtor de saberes, e Foucault preocupa-se em explicar como o ser humano constitui-se nesta articulação. Foucault (CASTRO, 2009) entende saber como um conjunto formado a partir de um sistema de positividade e manifestado na unidade de uma formação discursiva; o saber é o conjunto de elementos (objetos, conceitos, escolhas teóricas), e não uma soma de conhecimentos.

Segundo Machado (2009), a genealogia é uma análise histórica das condições políticas da época, sob os olhos atuais, de possibilidades dos discursos; as relações de poder estão em todos os lugares, havendo então uma “análise de poder”. Dussel (2004) conclui seu artigo, que sintetiza duas obras de Foucault (Em defesa da sociedade e História da sexualidade II) considerando a importância que a genealogia pode ter para a História da Educação, pois ainda há muito por se escrever sobre as formas escolares e maneiras de se pensar o conhecimento e os modos de existência.

Foucault (2016), em sua aula de 14 de janeiro de 1976, afirma que, para proceder com as pesquisas genealógicas, são necessárias algumas precauções de método, cinco das quais destaco a seguir.

Primeira precaução: trata-se de aprender “[...] o poder em suas extremidades, em seus últimos lineamentos, onde ele se torna capilar [...]”, ou seja, “tomar o poder em suas formas e em suas instituições mais regionais, mais locais, sobretudo no ponto em que esse poder, indo além das regras de direito que o organizam e o delimitam” (FOUCAULT, 2016, p. 24-25).

Segunda precaução: estudar o poder “[...] do lado de sua face externa, no ponto em que ele está em relação direta e imediata com [...] seu objeto, seu alvo, seu campo de aplicação, no ponto, em outras palavras, em que ele se implanta e produz seus efeitos reais” (FOUCAULT, 2016, p. 25). Estudar o poder no nível do procedimento de sujeição, ou “nesses processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos” (FOUCAULT, 2016, p. 25).

Terceira precaução: o poder deve ser analisado como uma coisa que circula, como uma coisa que só funciona em rede; “[...] não podendo ser analisado como um fenômeno de dominação de um indivíduo sobre os outros [...]”, não é algo que se partilhe entre aqueles que o detêm e aqueles que são submetidos a ele (FOUCAULT, 2016, p. 26). O poder é exercido em rede, e, nessa rede, os indivíduos

não somente circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. O que não significa que estejam em igualdade de condições para fazê-lo. “O poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles” (FOUCAULT, 2016, p. 26).

Quarta precaução: fazer uma análise ascendente do poder, partir dos mecanismos infinitesimais, “[...] os quais têm sua própria história, seu próprio trajeto, sua própria técnica e tática [...]”, e depois perceber como esses mecanismos de poder foram e ainda são “[...] investidos, colonizados, utilizados, inflectidos, transformados, deslocados, estendidos [...]” por mecanismos cada vez mais gerais e por formas de dominação global (FOUCAULT, 2016, p. 27).

Quinta precaução: no ponto em que “terminam as redes de poder, estão os instrumentos efetivos de formação e de acúmulo de saber” (FOUCAULT, 2016, p. 29-30), sendo eles: métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de investigação e de pesquisa, aparelhos de verificação. “O poder, quando se exerce em seus mecanismos finos, não pode fazê-lo sem a formação, a organização e sem pôr em circulação um saber, ou melhor, aparelhos de saber que não são acompanhamentos ou edifícios ideológicos” (FOUCAULT, 2016, p. 29-30).

Para resumir essas cinco precauções de método, Foucault (2016) demonstra que a pesquisa deve orientar a análise do poder vinculada fortemente com a produção de saberes e modos de subjetivação, para o âmbito da dominação, para o âmbito dos operadores materiais, para o âmbito das formas de sujeição, para o âmbito das conexões e utilizações dos sistemas locais dessa sujeição, e para o âmbito dos dispositivos de saber (FOUCAULT, 2016).

A partir disso, componho com Veiga-Neto e Lopes (2010), que afirmam que pensar nas relações entre os estudos foucaultianos e a pesquisa educacional implica necessariamente pensar nos conceitos de método e de teoria. Essas implicações – ao contrário da metodologia acadêmica tradicional, que antecipadamente enuncia como conduzir as investigações, explicando como proceder ou propondo teorias sobre o mundo social e pedagógico –, podem, no máximo, ajudar a compreender de que maneira e por quais caminhos tudo aquilo que se considera verdade tornou-se, um dia, verdadeiro.

Os autores enfatizam que um projeto no campo dos estudos foucaultianos não tem lugar para perguntas como: “Isso é verdadeiro?”. Por outro lado, para outras, sim, como: “De que maneira isso se tornou verdadeiro?”; “Que efeitos essa

verdade produz?"; "Quais nossas relações com essa verdade?" (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 12). Em termos analíticos, isso implica desnaturalizar o que se pensa e faz, bem como criar novas alternativas para a ação, sendo capaz de se oferecerem espaços até então impensados dentro dos esquemas tradicionais e aprisionantes.

A pesquisa genealógica em educação não está aí para informar a verdade nem para assumir uma função denunciadora, mas para analisar como aquilo que se tem por verdade constituiu-se como tal, no sentido de um diagnóstico do presente.

3.2 Documentos como monumentos: os dados empíricos

Neste estudo, abordo os documentos como monumentos. Para tal, busquei inspiração em Foucault (CASTRO, 2009, p. 103): "El documento no es más esta materia inerte a partir de la cual la historia trata de reconstruir lo que los hombres han dicho o hecho; ahora se busca definir el tejido documentario según sus unidades, sus conjuntos, sus series, sus relaciones".

Portanto, com esta análise dos dados empíricos, com inspiração arqueogenealógica, problematizei a produção desses documentos, sua história, suas lutas, seus embates, seus confrontos. Estudei dois conjuntos de dados empíricos, sendo eles: a) a legislação brasileira, mediante leis, decretos, cartas, cartas régias, atos adicionais e portarias governamentais; b) o grupo focal, com alunos do PROEJA do curso Técnico em Administração em um Instituto Federal de Educação - IF do Estado do Rio Grande do Sul, entre 2017 e 2018.

Em relação à legislação brasileira, composta por leis, atos, decretos e alvarás, destaco que essa pesquisa foi surgindo aos poucos. Ao buscar textos (artigos, teses, livros) sobre a educação de adultos, a educação profissional e a história da educação no Brasil, surgiram referências a leis, atos, decretos e alvarás. Percebi que essas leis e decretos repetiam-se com regularidade na revisão bibliográfica empreendida. Assim, marquei as leis e decretos que apareciam regularmente e que eram discutidos nas revisões bibliográficas por diferentes autores. Além disso, elaborei uma listagem dos documentos a serem examinados no primeiro conjunto de dados empíricos. Busquei manter certa cronologia histórica na análise das legislações que assim, aos poucos, foram ganhando corpo. Muitos documentos

apontavam para outros. Portanto, o trabalho de investigação desse material foi longo e trabalhoso.

Passaram de trezentos os documentos que literalmente garimpei nas mais diferentes fontes, para poder compor a trilha a ser desbravada na análise daqueles que posteriormente analisei. Cabe destacar que, dentre os diferentes sites nos quais procurei a legislação informatizada e os detalhes de cada norma, foi no site da Câmara dos Deputados¹⁵ que consegui obter o maior volume de acesso. Neste site, consegui acesso à legislação original, sem as emendas, vetos e alterações posteriores. Também foi neste site que consegui a coleção de Leis da República e a coleção das Leis do Império. No apêndice A, exponho um quadro com todos os documentos utilizados como objetos de análise na feitura desta tese.

Um segundo conjunto de dados empíricos, que compõe importante etapa desta tese, obtive junto aos alunos das turmas do curso Técnico em Administração na modalidade PROEJA de um Instituto Federal de Educação na região da serra gaúcha. Quanto à opção pelo grupo focal como técnica de pesquisa, entendo que essa veio ao encontro dos propósitos da pesquisa. Diferentemente de entrevistas ou observação participante, o grupo focal consiste, segundo Morgan (1997), em uma forma de buscar informações que dificilmente seriam obtidas pelos dois métodos citados acima, pois o objetivo não estava em saber a opinião de um ou de outro aluno, mas sim gerar narrativas que, de alguma maneira, refletissem os efeitos das políticas públicas analisadas na constituição do aluno-trabalhador no contexto do PROEJA.

Segundo Vergara (2005, p. 111), o grupo focal consiste na “realização de entrevistas em grupo, conduzidas por um moderador”. Já Dal`Igna (2014) afirma serem necessárias distinções dentre entrevistas de grupo, discussões em grupo e grupos de discussão, denominados pela autora grupos focais. A autora também afirma que o método objetiva “colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos”, e o foco está mais na interação do grupo do que das pessoas (DAL`IGNA, 2014, p. 205).

Morgan (1997, p. 8-12), ao comparar o grupo focal com outras metodologias similares (entrevistas e observação participante), aponta forças e fraquezas; em relação à observação participante, “[...] will always have an advantage when it is

¹⁵ BRASIL. Câmara dos Deputados. **Legislação**. Pesquisa simplificada. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao>. Acesso em: 29 mar. 2019.

necessary to observe behaviors in their natural context” (MORGAN, 1997, p. 8). Como meu foco nesta pesquisa foi obter o máximo de informações de determinado assunto em um delimitado período, optei por descartar tanto a observação participante quanto as entrevistas individuais. O próprio Morgan (1997, p. 13) ressalta que “the strength of relying on the researcher's focus is the ability to produce concentrated amounts of data on precisely the topic of interest”.

Barbour (2009, p. 21) afirma que “qualquer discussão de grupo pode ser chamada de um grupo focal, contanto que o pesquisador esteja ativamente atento e encorajando às interações do grupo.” A autora também acrescenta que, para a condução de um grupo focal, o planejamento é a chave para a execução, possibilitando o alcance dos objetivos e destaca algumas ações, as quais realizei nesta pesquisa, a saber: a elaboração de um roteiro prévio; a seleção de materiais, que incentivem a interação entre os participantes; a definição clara da composição do grupo e utilizar estratégias para que, além da discussão com o moderador, os participantes interajam entre si.

Quanto aos alunos participantes, conforme Gondim (2003, p. 151), “a unidade de análise do grupo focal [...] é o próprio grupo”. Este grupo, conforme já mencionado, tratou-se das turmas do curso Técnico em Administração na modalidade PROEJA de um Instituto Federal de Educação da região da serra gaúcha. Por se tratarem de alunos distribuídos em quatro turmas (do primeiro ao terceiro ano), com um número médio aproximado de 20 alunos por turma, optei por manter a distribuição por turma, dividindo a turma maior em dois grupos, ou seja, operei com grupos focais de cinco, oito, até 10 participantes cada, o que entendo ser um bom número para esse tipo de trabalho.

Gondim (2003, p. 154) afirma que o tamanho do grupo geralmente varia de quatro a 10 pessoas, mas faz uma ressalva, pois “depende do nível de envolvimento com o assunto de cada participante [...] com mais de 10 elementos, sendo o tema polêmico, fica difícil o controle do processo pelo moderador”. Outro aspecto que considerei é que os alunos participaram junto às suas turmas, podendo se sentir mais à vontade e familiarizados com o grupo.

Desenvolvi a condução do grupo focal enquanto moderador que, conforme Gondim (2003, p. 151) “assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema”. Nesta

pesquisa, na função de moderador, fiquei responsável pelo planejamento dos encontros, pelo encaminhamento das discussões e por oportunizar condições para que todos pudessem se expressar.

O grupo focal foi aplicado em um Instituto Federal de Educação, em uma sala de aula que dispunha de uma boa luminosidade, acústica e ventilação; foi preparada para deixar o ambiente mais acolhedor e propício ao diálogo. Todos os participantes foram convidados antecipadamente a participar, momento em que foi definido o dia e horário das reuniões, bem como discutido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Quanto ao planejamento dos encontros, em relação à estruturação dos grupos de discussão, defini previamente sua regularidade, o número e o tempo de duração dos encontros. Realizei um encontro com cada um dos cinco grupos, com duração entre uma hora e 30 minutos a duas horas. Também, com o consentimento dos participantes, gravei as reuniões em áudio. Depois da transcrição das discussões em grupo, analisei as informações colhidas, a partir da perspectiva teórico-metodológica discutida. O Planejamento dos Encontros (grupo focal) encontra-se no apêndice B, e o TCLE encontra-se no apêndice C.

A fim de buscar informações relevantes para a pesquisa por meio de uma discussão focada, elaborei um cuidadoso processo de reflexão sobre as estratégias desencadeadoras das discussões no planejamento dos encontros, o que denominei “roteiro de conversação”. Nos encontros, abordei os temas que compõem a estrutura desta tese. Busquei, dentre outras informações, saber sobre as trajetórias de vida dos alunos, o tempo que ficaram sem estudar, as expectativas geradas com o curso, as dificuldades enfrentadas na sala de aula, e como se enxergam como alunos-trabalhadores, além do que significa para eles trabalhar e estudar.

Após mapear as regularidades e os deslocamentos nos documentos analisados e organizá-los em alguns períodos, realizei o mesmo movimento com os grupos focais.

4 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE

Entendo ser importante iniciar a análise dos documentos percebendo-os como monumentos, efetuando um recorte das políticas de educação profissional e de jovens e adultos, que perpassam especificamente o aluno-trabalhador no Brasil, para compreender os funcionamentos dessas práticas contemporâneas de governo. Por isso, tentando compor, de forma fragmentada, a trajetória da educação de adultos e da educação profissional, demarco algumas condições históricas, políticas, econômicas, culturais, aproveitando a fala de Sennett (2009, p. 25), o qual cita, em seu capítulo sobre a brevidade do tempo, que “o passado é um país estrangeiro”.

Noto ser consenso entre os autores¹⁶ que trilharam os caminhos históricos da educação profissional e de adultos no Brasil, que há lacunas nos processos formativos sejam esses formais ou informais e também na história da educação no Brasil. Não busco realizar uma história da história dessa educação, mas compreender, analisando práticas discursivas, que são históricas, quais foram as condições de constituição desse tipo de educação escolarizada específica e com caráter dualista. Digo educação dualista porque, desde o tempo dos jesuítas, houve uma distinção entre a educação dos que tinham condições daqueles que estavam à margem das práticas de escolarização. Além disso, essa educação parte de uma concepção de idade certa. Essa discussão não está desvinculada daquelas realizadas nos capítulos anteriores, nos quais abordei a constituição da escola, a divisão por idade, o governo da população pobre e o empresariamento de si no presente.

Duas grandes definições que estudo nesta tese sofreram deslocamentos ao longo do tempo. A primeira definição é a que trata sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), conceito que emergiu nos anos 1980. Antes disso, a EJA foi denominada Educação Supletiva, Educação de Adultos, Educação de Adolescentes

¹⁶ Essa temática foi estudada detalhadamente pelos autores Beiseigel (1997), Haddad e Di Pierro (2000), Cunha (2000), Fonseca (1986) e Stephanou e Bastos (2005).

e Adultos e, conforme alguns autores, dentre eles, Paiva (2003) e Fávero (2005), Educação Popular¹⁷.

Outra grande definição é a de Educação Profissional, que durante o período do Brasil Colônia foi denominada Ensino de Ofícios Artesanais e Manufatureiros (CUNHA, 2000). No início de nossa República de Ensino Industrial (FONSECA, 1986) e ao longo do século XX, o conceito foi se deslocando para Ensino Técnico e, mais contemporaneamente, para Educação Profissional e Tecnológica, que contempla, dentre outras modalidades, o Ensino Técnico¹⁸.

Com o intuito de compreender as forças implicadas nesse processo aí destacado, interessa-me a constituição dos discursos sobre o aluno-trabalhador no Brasil. Assim, opero com inspiração arqueogenalógica. Por isso, desmembrei esta discussão no que tenho chamado de 'períodos', não com a intenção de fazer uma delimitação temporal estática, mas principalmente para tentar compreender o funcionamento de cada discurso em suas regularidades e deslocamentos.

No decorrer da feitura desta tese, descrevo os discursos e seus efeitos nesses diferentes movimentos, borrando-os, atravessando-os e não os fixando em períodos estáticos. De modo a facilitar a compreensão e verificar as regularidades e os deslocamentos ocorridos ao longo do tempo, subdividi os períodos analisados em função das regularidades dos enunciados, marcando determinadas características a partir de nomeações por mim criadas. São esses:

1) a educação e os gentios (1548-1798), que iniciam com o Primeiro Regimento do Governador-geral do Brasil e se estendem até o final do século XVIII. Subdivisões (ou destaques) dessa época ocorreram com os Jesuítas (1549 – 1759), com as reformas pombalinas (as Aulas Régias), o trabalho escravo, as Corporações de Ofício.

2) O Império e os Ensaios para o Ensino de Adultos (1808-1888) compreendem essencialmente a época do Brasil Império até a abolição da escravatura em 1888.

¹⁷ A expressão Educação Popular direcionada a adultos surgiu, segundo Fávero (2005), entre os anos 1961 e 1962, por meio do Movimento de Educação de Base (MEB) e do Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP); até então, esse termo referia-se a crianças das camadas populares.

¹⁸ O ensino técnico possui, conforme o autor, vertentes profissionalizantes, dentre as mais citadas, o ensino agrícola, industrial, comercial e de serviços. Neste trabalho, o enfoque será no ensino industrial na atualidade.

3) A República e os Aprendizes (1889-1931) iniciam no Brasil República, perpassando a criação das escolas de aprendizes artífices, até o ano de 1931, quando é emitido decreto que subordina a sindicalização das classes patronais e operárias ao recém criado Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio.

4) A Alfabetização e a Profissionalização (1934-1985) compreendem uma época em que a educação de adultos aviva-se em todo o país. Por meio de vários programas e projetos, iniciam na Constituição de 1934 e que vão até 1985, com a Fundação Educar.

5) O Empresariamento de Si (1988–2018) começa na Constituição de 1988, perpassa a lei de criação do PROEJA, no ano de 2006, e finaliza em 2018, com uma técnica denominada ‘grupo focal’, a partir da qual conversei com alunos-trabalhadores que cursam o PROEJA. Também, de modo complementar, mesmo não utilizados como empiria, trago atuais discursos que têm circulado fortemente na mídia em 2019, a partir falas do governo federal sobre o ensino técnico e a quem se destina.

A análise de fragmentos históricos com os quais operei nesta tese aborda os regimentos, cartas, cartas régias, provisões, diretórios, atos adicionais, portarias, pareceres, decretos, decretos-lei, leis e leis constitucionais, a *Ratio Studiorum*, entre outros do Brasil colônia aos dias atuais, bem como alguma documentação portuguesa durante o período colonial. De modo a facilitar a compreensão e verificar as regularidades, sua dispersão e os deslocamentos¹⁹ ocorridos ao longo do tempo, fui marcando as principais forças que operavam, constituindo, assim, períodos de certa regularidade, mas marcando seus deslocamentos e sua dispersão.

Conforme Machado (2009, p. 104-105), “um único tema pode ser encontrado em tipos diferentes de discurso, do mesmo modo que um único discurso pode produzir temas diferentes”. Portanto, nesta pesquisa, faço da análise destes documentos o campo das regularidades dos enunciados na relação entre educação e trabalho. Foucault (2015, p. 15) salienta que “a genealogia não pretende recuar no tempo para restabelecer uma grande continuidade para além da dispersão do esquecimento”, a genealogia busca “[...] descobrir que na raiz daquilo que nós

¹⁹ Para este estudo, tendo como base Foucault, considero a regularidade, como a condição de existência de um enunciado, sendo essa uma condição de possibilidade; a dispersão dos acontecimentos, como uma forma de escapar da progressão histórica cronológica; e o deslocamento, como o momento das rupturas históricas.

conhecemos e daquilo que nós somos - não existem a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente.” (FOUCAULT, 2015, p. 15)

Busco a emergência do aluno-trabalhador no Brasil, que remonta ao início do processo de colonização por parte dos portugueses, época em que não havia limite de idade na separação entre trabalho e ensino, mas a preocupação em tornar as pessoas produtivas. Nesse sentido, a forma encontrada pelos colonizadores e pelos jesuítas foi a doutrinação religiosa e do ensino da língua portuguesa. Como o Brasil, nação recém-colonizada, estava nos primórdios de ‘sociedade civilizada’ (como dito pelos colonizadores), e por estar a igreja fortemente vinculada ao Estado, o aprendizado de ofícios pela e para a fé católica foi o melhor caminho, embora relegado a segundo plano e com um caráter utilitarista. Na análise do percurso do sistema educacional brasileiro, é preciso ter em mente que o modelo econômico implantado no período colonial, fundado na grande propriedade e na mão de obra escrava, influenciou na formação da força de trabalho, na vida social e no sistema de poder, representado pela família patriarcal, o que no presente ainda tem fortes efeitos.

Embora escassos e muito dispersos os documentos relacionados ao período inicial da colonização portuguesa no Brasil, busquei e vasculhei nos livros de história da educação personagens dessa história, dentre eles Thomé de Souza, Manuel da Nobrega, José de Anchieta e Antonio Vieira. Por intermédio deles, consegui acesso a regimentos, cartas e inventários, considerados como fontes primárias e com forte potencial de análise daqueles que foram os momentos em que os europeus vieram ao Brasil e iniciaram a implantação de uma nova cultura, vigente na Europa, sem considerar o abismo cultural entre os continentes, além da bagagem histórica milenar a ser absorvida pelos gentios de imediato.

Consegui delimitar a data de 1548 entre o primeiro documento examinado, como o marco inicial desta análise do período, até o último documento investigado deste período, no ano de 1798, denominado ‘A Educação e os Gentios’. Em praticamente todos os documentos analisados, constatei a presença direta ou indireta dos padres da Companhia de Jesus e a relação desses com os que já estavam no Brasil na época do início das navegações portuguesas: os nativos, chamados inicialmente de negros ou gentios, ou seja, aqueles que não tinham religião, educação e viviam em ‘estado de selvageria’.

É nesse período que se configuram as primeiras escolas, voltadas para os meninos, filhos de portugueses, e também de índios (embora não ficassem juntos), evidenciando-se certas relações entre educação e trabalho.

Segundo Serafim (1953, p. 27), foi em 1549 que os ofícios mecânicos²⁰ entram com maior volume no Brasil:

Na armada que levou Tomé de Sousa e Nóbrega, chegaram todos os elementos necessários à administração e defesa do novo Estado e à construção da sua capital, que se ia erguer ali, onde antes não havia senão matas e alguma cabana de palha. Com os Jesuítas e os homens da administração civil e militar, assinala-se a presença dum médico (físico-cirurgião), dum arquitecto e dum mestre de obras, e contam-se numerosos pedreiros, carpinteiros, serradores, tanoeiros, ferreiros, serralheiros, caldeireiros, cavouqueiros, carvoeiros, caeiros (fabricantes de cal), oleiros, carreiros (fabricantes de carros), pescadores, construtores de bergantins, canoeiros, e até um barbeiro e um encadernador. (SERAFIM, 1953, p. 27).

Fonseca (1986) destaca que, com a divisão das terras em capitânicas, já no início do processo de colonização do Brasil, pequenas sociedades colonizadoras foram se formando (capitânicas hereditárias), com suas hierarquias. Artífices, tecelões e mecânicos formavam uma classe intermediária; abaixo deles, vinham os índios e, posteriormente, os escravos negros. Os artífices²¹ trabalhavam em rudimentares oficinas dentro das fazendas, locais onde ocorria o “processo de transmissão dos conhecimentos profissionais, feito sem caráter sistemático, em decorrência direta da realidade que se apresentava” (FONSECA, 1986, p. 13).

Em uma análise documental de época distinta é preciso deixar claro que cada documento foi produzido no seu tempo, com seus termos, significados e sua importância. Por isso, a relevância desta análise, pois assim posso perceber as regularidades e descontinuidades de cada discurso e como estes discursos produzem o lugar deste trabalhador que estuda.

Neste estudo, optei por organizar os documentos em ordem cronológica, analisando-os de forma que sejam atravessados por diferentes relações de força. Por essa razão, ora muitos parágrafos ficam em um determinado período ora avançam com maior fluidez. Lembrando-se de que esses períodos são uma

²⁰ Nome utilizado à época para algumas atividades que necessitassem de ‘certo conhecimento’ técnico.

²¹ Denomei artífices os indivíduos que se ocupavam das atividades artesanais, como mecânicos, tecelões, ferreiros, serralheiros e carpinteiros. O ensino dos ofícios (artesanais e manufatureiros), dentre eles, os de marceneiro, carpinteiro e ferreiro, iniciou ainda no Brasil Colônia. Esses ofícios inicialmente foram valorizados pela demanda e pelo conhecimento necessário; no segundo momento, com a chegada dos escravos e o consequente repasse dessas atividades a esses, e até os dias atuais, essa educação ficou relegada a segundo plano. (CUNHA, 2000).

produção desta tese, uma vez que fui marcando as regularidades e os deslocamentos em se tratando do discurso do aluno-trabalhador no Brasil.

Cada assunto, cada período e cada ponto de vista sobre um mesmo tema foi objeto de muitas análises, e me aprofundar em cada um desses não era meu objetivo neste trabalho. Portanto, a inclusão ou exclusão de algum assunto pertinente teve seu propósito, sempre objetivando a relação entre a educação e o trabalho e a emergência do aluno-trabalhador.

Com intuito de facilitar a análise, destaquei os excertos em ‘caixas de texto’, nos quais uso outra lente, a lente de pesquisador, tentando descrever os enunciados sobre a relação da educação e trabalho de cada período analisado. Denominei cada excerto como ‘fragmento’, pois foi minuciosamente retirado de um documento. Em alguns casos, retirei vários fragmentos de um mesmo documento. Por isso, elaborei uma sequência alfanumérica, na qual cada novo número representa o fragmento de um novo documento analisado e a sequência alfabética (A, B, C) representa excertos (fragmentos) de um mesmo documento. Também criei um título para cada uma das caixas de texto propostas, também como modo de criar na pesquisa e na escrita, nessa lidação com os chamados dados empíricos.

Já os excertos do grupo focal, analisados no quinto período, realizados em cinco turmas no PROEJA entre 2017 e 2018, foram colocados em caixas de texto (relatos), mas marcados de forma distinta, pois a análise compreendeu a fala e o contexto de cada participante. Estas falas denominadas Relatos foram então organizadas pelas regularidades dos enunciados, havendo em cada caixa de texto relatos de participantes de mais de um grupo.

Alguns dos documentos, que foram objeto de análise no decorrer desta tese, estão propositalmente inseridos no texto como ‘referências’, pois auxiliam na contextualização dos períodos analisados, facilitando a compreensão do discurso mais hegemônico em cada momento. Muitas dessas referências contribuíram direta ou indiretamente na feitura desta tese, uma vez que se tratam de fragmentos que me ajudaram na compreensão quando do deslocamento para outro discurso, ou marcando a regularidade e a continuidade de um mesmo. A partir disso, trago efetivamente a análise desses documentos.

4.1 A EDUCAÇÃO E OS GENTIOS (1548 – 1800)

O primeiro documento objeto desta análise é o ‘Regimento do Governador-geral’, ou, ‘Regimento de Tomé de Souza’, de 1548. Esse regimento foi criado por Dom João III, em Almeirim, Portugal, em 17 de dezembro de 1548, e trazido ao Brasil por Tomé de Souza, então governador-geral do Brasil, com o objetivo de nortear a administração colonial do Brasil por Portugal (GUIA GEOGRÁFICO, 1548). Conforme Ruckstadter e Siqueira (2014, p. 1041), o projeto das Capitanias Hereditárias não foi totalmente eficaz. Uma das dificuldades encontradas foi a difícil relação com os indígenas, o que obrigou o governo português a criar um governo-geral, uma vez que “o governador-geral possuía várias funções, entre elas militares, administrativas, judiciárias e também ficava encarregado de dar apoio às autoridades eclesiásticas”. (RUCKSTADTER; SIQUEIRA, 2014, p.1041).

Considerado por alguns historiadores, o documento-base da nossa legislação, este regimento com 48 artigos, evidencia a política ocupacional e extrativa adotada pelo império em relação ao Brasil. Segundo Hansen (2010, p. 26), o Regimento também era direcionado aos Jesuítas, para os quais “a catequese devia priorizar a doutrinação de crianças e jovens indígenas, pois seriam mais moldáveis que os adultos já depravados por costumes bestiais”. (HANSEN, 2010, p. 26). Em um primeiro momento, além da catequese, os religiosos ensinaram os adultos indígenas a ler e escrever (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 258). Nesse período, todo o processo de educação de adultos no Brasil (contemplando a alfabetização e o aprendizado de alguns ofícios) deu-se essencialmente por meio dos jesuítas.

De início da análise do documento, verifico termos utilizados à época, como: ‘vassalos’ e ‘gentios da terra’. Também observo frases, como: “ficarem reconhecendo sujeição e vassalagem”; “e estes mandareis, por justiça, enforcar nas aldeias donde eram principais”; “os poreis em ordem, destruindo-lhes suas aldeias e povoações, e matando e cativando aquela parte deles que vos parecer que abasta para seu castigo e exemplo de todos” (GUIA GEOGRÁFICO, 1548, p. 2).

Em consonância com Foucault (2015, p. 30), as pessoas enviadas para as colônias serviam como agentes de administração, todavia a vigilância aqui não era o principal mecanismo, pois pode-se perceber toda a força do suplício físico, de um poder que deveria ser o mais visível possível. Nesse ínterim, Foucault (2015, p. 47) destaca que “o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera

simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo”. Percebo aí ainda muito fortemente operando uma relação de poder soberano do ‘fazer morrer e deixar viver’, investindo-se nos castigos públicos como modo exemplar de demonstração da força do rei.

E esta superioridade não é simplesmente a do direito, mas a da força física do soberano que se abate sobre o corpo de seu adversário e o domina: atacando a lei, o infrator lesa a própria pessoa do príncipe: ela — ou pelo menos aqueles a quem ele delegou sua força — se apodera do corpo do condenado para mostrá-lo marcado, vencido, quebrado. (FOUCAULT, 2015, p. 67).

Entretanto, começa a ocorrer no século XVI o deslocamento de uma sociedade de soberania para uma sociedade disciplinar, a partir da entrada mais adiante de um funcionamento biopolítico, com a preocupação estatística de controle dessa população, na qual as várias linhagens dos gentios estavam esquadrihadas, como os “Tupinambás, os Tupiniquins, os gentios das terras de Peraçuí, e de Totuapara”. A ocupação e a utilização da terra, em que “[...] dareis ordem como vos provejais de mantimentos da terra, mandando-os plantar” estava entre as prioridades de Tomé de Souza. (GUIA GEOGRÁFICO, 1548).

O esquadrihamento territorial também ocorria; na metade do século XVI, os termos ‘Bahia de todos os Santos’; ‘até Totuapara, que são seis léguas, e pelo sertão até entrada do Peraçuí, que serão cinco léguas, e que tem dentro da dita Bahia a Ilha de Taparica’; ‘Rio São Francisco’ (GUIA GEOGRÁFICO, 1548) demonstram claramente a preocupação com a geografia e a topografia da região que estava sendo explorada.

Aparece de forma bem clara no Regimento o termo ‘castigo’, aplicado aos gentios que não cumprissem as regras. Esse é um período em que várias forças do exercício do poder estão funcionando, poder soberano e poder disciplinar. Com o tempo, ocorre o deslocamento do castigo para a ocupação e ensino desse povo.

Outro destaque que percebi no Regimento foram os ofícios manuais. Cabe lembrar que, diferentemente da Europa, que possuía as denominadas Corporações de Ofício²², na época, não havia ‘mão de obra qualificada’ para a maioria dos serviços demandados no Brasil Colônia. Deste modo, o ensino de ofícios ocorreu com a vinda dos ‘oficiais mecânicos’ que, mesmo de forma empírica, por meio da

²² Ao final deste subcapítulo, destacarei sua importância na relação educação e trabalho.

prática de edificações, ‘ensinavam’ os ofícios aos aprendizes índios que desempenhavam a função de ajudantes. A seguir, nos trechos do Regimento, fica evidenciada essa necessidade:

[...] para esta obra, vão em vossa companhia alguns oficiais, assim pedreiros e carpinteiros, como outros que poderão servir de fazer cal, telha, tijolo; e para se poder começar a dita fortaleza. [...] E para serviço e manejo dos ditos engenhos de açúcares, lhes dareis aquela terra que para isso for necessária, e as ditas pessoas se obrigarão a fazer, cada um em sua terra, uma torre ou casa forte, da feição e grandura que lhes declarardes nas cartas, e será a que vos parecer, segundo o lugar em que estiverem, que abastarão para segurança do dito engenho, e povoadores de seu limite. (GUIA GEOGRÁFICO, 1548, p. 3).

É com esse caráter utilitarista que o ensino de ofícios inicia no país; uma educação que não distinguia por idade crianças e adultos, sempre priorizando os mais aptos e fortes para a lida desses trabalhos, que exigiam homens em sua maioria jovens. Cabe destacar que não eram os membros da coroa ou os nobres que trabalhavam ou tinham que aprender os ofícios, não obstante, naquela época, esse ensino de ofícios tenha sido bastante valorizado pela sua necessidade aliada ao fato de ainda não existir mão de obra escrava em quantidade suficiente para suprir as necessidades dos colonizadores.

Quanto à catequização, no Regimento, observo a importância que era dada à fé cristã e como a igreja estava, nesse período, ligada aos governantes. Daí a importância do papel da Companhia de Jesus, a qual contemplarei na sequência, conforme citação abaixo:

Porque a principal cousa que me moveu a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para que a gente delas se convertesse à nossa Santa Fé Católica, vos encomendo muito que pratiqueis com os ditos Capitães e Oficiais a melhor maneira que para isso se pode ter; e de minha parte lhes direis que lhes agradecerei muito terem especial cuidado de os provocar a serem Cristãos. (GUIA GEOGRÁFICO, 1548, p. 3).

Nesse primeiro regimento, buscou-se o controle e domínio de tudo, desde as terras, perpassando pela proibição da construção de embarcações, até o controle de circulação das pessoas. O Regimento (GUIA GEOGRÁFICO, 1548) destaca o ir e vir, no qual “muitas pessoas, das que estão nas ditas terras do Brasil, se passam de umas Capitânicas a outras, sem licença dos Capitães”. Tal era a tentativa de controle operada no Regimento “hei por bem que as pessoas que estiverem em qualquer

lugar das ditas Capitãncias e se quiserem ir para outra alguma, peçam, para isso, licença ao Capitão”.

No Fragmento 1-A, observo a intenção de se controlar tudo o que estava ocorrendo. Essa preocupação com o controle e com a liberdade de ir e vir de uma capitãncia a outra, que se ensaia uma prática biopolítica de controle da circulação das pessoas, evidencia como esta será uma preocupação constante e contínua por parte dos governantes.

Fragmento 1- A - A preocupação com o controle

“Hei por bem que, daqui em diante, pessoa alguma não faça nas ditas terras do Brasil navio, nem caravelão algum, sem licença, a qual lhe vós dareis nos lugares onde fordes presente, conforme ao Regimento dos Provedores das ditas terras Capitãncias.”

Fonte: Guia Geográfico (1548, p. 5). (Regimento do Governador Geral, Dom João III)

Outra grande preocupação sinalizada nesse regimento foi com a ‘conversão dos gentios,’ que se fará presente na maioria dos documentos analisados dessa época, afinal não bastava ocupar, era preciso colonizar, subjugar, e fazer com que os gentios tornassem-se produtivos, e a maneira buscada à época foi mudando radicalmente seus hábitos, seus costumes e suas crenças. No Fragmento 1-B é evidenciada esta condição.

Fragmento 1- B - A conversão dos gentios

“Porque parece que será grande inconveniente, os gentios, que se tornarem cristãos morarem na povoação dos outros, e andarem misturados com eles, e que será muito serviço de Deus e meu apartarem-se de sua conversação, vos encomendo e mando que trabalheis muito por dar ordem como os que forem Cristãos morem juntos, perto das povoações das ditas Capitãncias, para que conversem com os ditos Cristãos e não com os gentios, e possam ser doutrinados e ensinados nas cousas de nossa Santa Fé.”

Fonte: Guia Geográfico (1548, p. 6). (Regimento do Governador Geral, Dom João III)

Como havia resistência por parte dos adultos, os jesuítas buscavam implantar sua doutrina com maior intensidade entre as crianças, mais especificamente, entre os meninos índios, evidenciando-se assim que a educação ‘formal’ por meio da catequização ficaria voltada para os meninos e o ensino de ofícios, devido à sua urgência, seria direcionado aos adultos, que aprenderiam trabalhando ou simplesmente serviriam de mão de obra auxiliar. Já nesse primeiro regimento, aparece o termo ‘ensinados’, restrito aos meninos, conforme Fragmento 1-C:

Fragmento 1- C - Os meninos índios

“E aos meninos, porque neles imprimirá melhor a doutrina, trabalhareis por dar ordem como se façam Cristãos, e que sejam ensinados e tirados da conversação dos gentios; e aos Capitães das outras Capitãias direis, de minha parte, que lhes agradecerei muito ter cada um cuidado de assim o fazer em sua Capitãnia; e os meninos estarão na povoação dos portugueses, e em seu ensino folgaria de se ter a maneira que vos disse.”

Fonte: Guia Geográfico (1548, p. 7). (Regimento do Governador Geral, Dom João III)

Nesse Regimento, evidencia-se o interesse em aproveitar as terras fartas e infindáveis para a implantação dos engenhos e produção de açúcar, que era, aliada ao pau-brasil, bastante valorizada na Europa na época. Esse primeiro documento analisado deixa claro muito daquilo que já era perceptível, sob o lema da civilização: uma colônia de exploração dos insumos, da mão de obra e de todos os recursos que estavam por serem explorados.

As águas das ribeiras que estiverem dentro do dito termo em que houver disposição para se poderem fazer engenhos d'açúcares, ou d'outras quaisquer cousas, dareis de sesmarias livremente, sem foro algum; e as que derdes para engenho d'açúcares, será a pessoas que tenham possibilidade para os poderem fazer (dentro no tempo que lhes limitardes), que será o que vos bem parecer. [...] o senhorio dela será obrigado de, no dito engenho, lavrar aos lavradores as canas que no dito limite houverem de suas novidades, ao menos seis meses do ano que o tal engenho lavrar. [...] vos informareis que terras são e que rios e águas há nelas, e quantos, e que disposição têm para se poderem fazer engenhos d'açúcares e outras benfeitorias. (GUIA GEOGRÁFICO, 1548, p. 7).

No que tange à educação e ao trabalho no Brasil do século XVI, a coroa portuguesa investe esforços, por intermédio dos padres jesuítas, para que as crianças indígenas fossem ensinadas pela catequese e os adultos orientados ao trabalho. Fica evidente, nesse período, a distinção entre educação e trabalho. As práticas de ensino das primeiras letras eram concebidas, de certo modo, separadamente das do ensino de ofícios. No entanto, entrelaçavam-se quando se pensa que meninos indígenas, subjugados pela catequese, poderiam ser tomados como 'bons e obedientes trabalhadores no futuro'.

Com a fundação da Companhia de Jesus, em 1539, e o reconhecimento dos membros da Ordem como Jesuítas em 1540, a expansão da Companhia dá-se por toda a Europa e nas colônias. Os Jesuítas chegam ao Brasil, junto com Tomé de Souza, em 1549, chefiados pelo Padre Manoel da Nóbrega.

Ghiraldelli Júnior (2009, p. 2) afirma que os jesuítas, pelo período em que estiveram no país, praticamente tiveram o monopólio da educação, exercendo forte

influência sobre a sociedade. Seus planos de estudo contemplavam o ensino do português, doutrina cristã, ler e escrever e uma saída com duas opções: ensino profissional ligado à agricultura ou seguir em aulas de gramática. Para Hilsdorf (2011), os jesuítas possuíam dois projetos diacrônicos – o da missão (período heroico) e o da colonização (período de consolidação) – na sua tarefa de socializadores e educadores da população. No denominado período heroico, a educação inicialmente era realizada por contato e convencimento, implicando alianças com chefes indígenas; em um segundo momento, utilizaram-se o aldeamento de adultos e o recolhimento das crianças nas ‘casas de meninos’.

Segundo Ruckstadter e Siqueira (2014, p. 1042), a partir de 1547, a Companhia de Jesus determinou que todas as províncias enviassem cartas relatando os acontecimentos das missões. “A troca de cartas passou a ser vista como um dispositivo educativo e disciplinar; garantindo informações e controle dos superiores”. (RUCKSTADTER; SIQUEIRA, 2014, p. 1042). Pela relevância do trabalho dos Jesuítas em solo brasileiro, fizeram parte da minha análise, cinco Cartas de Manoel da Nóbrega²³, escritas entre 1549 e 1559; além de Cartas de Antônio Vieira e José de Anchieta.

As primeiras três cartas foram enviadas ao Padre Mestre Simão Rodrigues de Azevedo, entre 1549 e 1550. A quarta carta foi enviada em 1551 ao Rei Dom João III. A quinta carta analisada foi enviada em 1559 a Thomé de Souza.

Com muito entusiasmo inicial, os jesuítas acreditaram que as tribos seriam imediatamente catequizáveis em massa e que passariam a levar uma vida catolicamente virtuosa, abandonando seus maus hábitos antigos com o bom exemplo cristão dos portugueses. (HANSEN, 2010, p. 25).

Em relação à primeira carta de 1549 (ACADEMIA BRASILEIRA, 1931), o destaque ao analisá-la está essencialmente na diferença cultural entre os ditos ‘civilizados’ e os gentios, situação na qual os colonizadores ‘implantam’ sua cultura sem considerar o modo como viviam os nativos à época, aliás, o modo como os nativos viviam era totalmente condenável devido ao seu estado de ‘selvageria’. Já disse Pero de Magalhães Gândavo, no Tratado da Terra do Brasil, em 1573, em seu capítulo sobre a condição e os costumes dos índios da terra: “a língua deste gentio

²³ Padre Manoel da Nobrega chega à Bahia, em 29 de março de 1549, sendo o responsável pela primeira missão jesuítica no Brasil. Tinha como objetivos: a catequese dos indígenas, o auxílio na fundação de Salvador, o estímulo na conquista do interior, além do auxílio na fundação da cidade de São Paulo. (SERAFIM, 1953, p. 17).

toda pela Costa é, uma: carece de três letras — scilicet, não se acha nela F, nem L, nem R, cousa digna de espanto, porque assim não têm Fé, nem Lei, nem Rei; e desta maneira vivem sem Justiça e desordenadamente.” GÂNDAVO (2008, p. 16).

Ao analisar o documento, senti fortemente a importância da confissão como um dos mecanismos de conversão dos gentios, além da demonstração de como a educação para os meninos índios estava sendo implantada. Conforme Fragmento 2-A:

Fragmento 2- A - A confissão para a conversão

“Espero em nosso senhor fazer-se fructo, posto que a gente da terra yive em peccado mortal e não ha nenhum que deixe de ter muitas negras das quaes estão cheios de filhos e é grande mal. nenhum delles se vem confessar.”

Fonte: Academia Brasileira (1931, p. 32). (Manoel da Nóbrega, Carta 01, 1549)

Em Vigiar e Punir, Foucault (1996, p. 35; 57) fala da importância da confissão durante a idade média e do quanto a confissão foi apropriada pelas instituições modernas das ordens religiosas, sendo que o ato de confessar na época do descobrimento fazia parte do ritual e estava incorporado às normas da Igreja e dos seminaristas, conforme pude verificar no Fragmento 2-A. Ainda outra questão que se faz importante pontuar é a entrada do conceito de ensino, como se pode verificar abaixo.

Fragmento 2- B - O ensino e a doutrina

“O Irmão Vicente Rijo ensina a doutrina aos meninos cada dia e tambem tem eschola de ler e escrever; parece-me bom modo este para trazer os Indios desta terra, os quaes têm grandes desejos de aprender e, perguntados si querem, mostram grandes desejos.”

Fonte: Academia Brasileira (1931, p. 33). (Manoel da Nóbrega, Carta 01, 1549)

Conforme o Fragmento 2-B, esta é a primeira vez em que ficam registrados os termos ensino e doutrinação dos meninos nas cartas dos jesuítas, ou seja, foi desta forma que o processo de educação iniciou no Brasil. Uma clara tentativa de, por meio da educação dos meninos índios, modificar a raiz cultural destes por intermédio da leitura e fazendo-os produtivos, ou melhor, mostrando a eles que se exercessem atividades além da caça e pesca, poderiam ‘evoluir’, e o método seria a doutrinação religiosa.

Mas não bastava doutrinar e ensinar a ler e a escrever, era necessário fazê-los o mais próximo à norma civilizatória por meio do trabalho com os costumes dos portugueses. Nesse sentido, produzir hábitos de usar roupas para cobrir o corpo do pecado e uma série de outras ações, que atravessam a condução dessas condutas. Conforme Nóbrega (ACADEMIA BRASILEIRA, 1931, p. 33), “parece-nos que não podemos deixar de dar a roupa que trouxemos a estes que querem ser christãos, repartindo-iha até ficarmos todos eguaes com eles”. Paiva (2003, p. 43-44), em seu artigo sobre a educação jesuítica no Brasil colonial, destaca que alfabetizar os índios significava muito mais do que simplesmente saber ler e escrever, indicava uma “adesão plena à cultura portuguesa”, pois entendiam os colonizadores que pelas letras confirmaria-se a organização da sociedade.

Na segunda Carta (Fragmento 3), também de 1549, Nóbrega destaca a importância de se conceber um local adequado ao colégio, a necessidade de oficiais para as construções, a manutenção dos estudantes, os escravos baratos e pessoas que teçam algodão para confecção das roupas. Considerando-se a fé cristã e a implantação da cultura europeia nessa hegemonia cultural, destaco a preocupação com a necessidade de vestes para se cobrirem os corpos, principalmente das mulheres, uma vez que a questão da roupa possuía um simbolismo: separava quem era culto, urbanizado e com bons costumes de quem sequer entendia por que colocar ‘vestes’.

Fragmento 3- Localização do Colégio

“Eu trabalhei por escolher um bom lugar para o nosso Collegio dentro na cerca e sómente achei um, que lá vai por mostra a Sua Alteza, o qual tem muitos inconvenientes, porque fica muito junto da Sé e duas egrejas juntas não é bom. A mais custa é fazer a casa, por causa dos officiaes que hão de vir de lá, porque a mantença dos estudantes, ainda que sejam duzentos, é muito pouco, porque com o terem cinco escravos que plantem mantimentos e outros que pesquem com barcos e redes, com pouco se manterão; e para se vestir farão um algodoal, que ha cá muito. Os escravos são cá baratos, e os mesmos paes hão de ser cá seus _escravos. E’ grande obra esta e de pouco custo [...]”

Fonte: Academia Brasileira (1931, p. 40). (Manoel da Nóbrega, Carta 02, 1549).

Recorrente em praticamente todo o período colonial e imperial evidencia-se nessa segunda carta a relação entre educação e trabalho, vistos de forma separada, restando o trabalho braçal aos escravos que, no Brasil da época, eram adquiridos a ‘preços acessíveis’. Os escravos eram tratados como mercadoria, não se dispenseiam práticas para educá-los, e quando ocorreriam, serviam para ampliar as

possibilidades de benefícios e ganhos com eles. Quando os escravos já vinham alfabetizados em português para o Brasil, ou recebiam alguma educação, o objetivo era melhorar o lucro com a venda.

Também ressalta Nóbrega a importância da vinda de ‘pessoas de trabalho’ para as terras brasileiras, pessoas essas com alguma qualificação, evidenciando-se a necessidade de obras e de confecção de roupas principalmente para mover os gentios dos antigos costumes. Momento em que os jesuítas se colocam contrários à escravização dos indígenas e apoiam a escravização dos africanos.

Conforme Nóbrega (ACADEMIA BRASILEIRA, 1931, p. 55):

Portanto, me parece que haviam de vir de lá, e, si possível fosse, com suas mulheres e filhos, e alguns que façam taipas, e carpinteiros. Serão cá muito necessárias pessoas que teçam algodão, que cá ha muito e outros officiaes. Trabalhe Vossa Reverendíssima por virem a esta terra pessoas casadas, porque certo é mal empregada esta terra em degradados, que cá fazem muito mal, e já que cá viessem havia de ser para andarem aferrolhados nas obras de Sua Alteza. Também peça Vossa Reverendíssima algum petitorio de roupa, para entretanto cobrirmos estes novos convertidos, ao menos uma camisa a cada mulher, pela honestidade da Religião Christã, porque vêm todos a esta cidade á missa aos domingos e festas, que faz muita devoção e vêm resando as orações que lhes ensinamos e não parece honesto estarem nuas entre os Christãos na egreja, e quando as ensinamos.

A terceira carta (Fragmento 4-A) foi emitida em 1550, na cidade de Porto Seguro, a qual enfatiza a pregação e o ensino aos meninos, além do desejo de comércio entre os gentios e os colonizadores, agora chamados cristãos. Emerge também a situação dos cristãos pobres, muitos deles em situação difícil na Europa e que almejando uma vida melhor acabaram vindo para o Brasil; muitos desses são os que se casam com as negras²⁴ da terra, conforme visto em vários documentos.

Fragmento 4- A - Expectativa com os pequenos índios

“[...] em suas aldeias, pregando aos grandes e ensinando a ler e a fazer orações aos pequenos e ajudando a se afervorarem no amor de Deus”; “Esperamos por todas as vias fazer-lhes deixar os muitos maus costumes que têm.”; “com os meninos, porém, se pode esperar muito fructo, porque não se oppõem quasi nada à nossa lei.”

Fonte: Academia Brasileira (1931, p. 55). (Manoel da Nóbrega, Carta 03, 1550).

²⁴ Em alguns documentos que analisei, principalmente nos iniciais, os índios são chamados de negros da terra. Com um volume maior de escravos africanos desembarcando no Brasil, esse termo aos poucos deixa de ser usado para se referir aos índios.

Percebe-se uma diferença no tratamento por idade; havia uma preocupação de ensinar os pequenos a ler, uma vez que esses absorviam mais rapidamente tudo o que fosse transmitido. Novamente percebo a questão dos costumes bastante enfocada na maioria dos documentos iniciais; os colonizadores acreditavam que rápidas mudanças nos hábitos e nos costumes poderiam mudar o comportamento e tornar as pessoas produtivas.

Fragmento 4- B - O oportunismo dos colonizadores

“Os Gentios desejam muito o commercio dos Christãos pela mercancia que fazem entre si do ferro e disto nascem da parte destes tantas cousas illicitas e exorbitantes que nunca as poderei escrever, e não pequena dôr sinto n'alma, maxime considerando em quanta ignorância vivem aquelles pobres gentios e que pedem o pão de Deus e da santa Fé.”

Fonte: Academia Brasileira (1931, p. 56). (Manoel da Nóbrega, Carta 03, 1550).

O comércio de gentios por parte dos colonizadores é intensificado pelo escambo, mas sempre em uma relação de exploração e de oportunismo, que perpassa todas as esferas relacionadas à educação, ao trabalho e às normas, que aos poucos são transplantadas principalmente pela necessidade de agricultura e de se fazer com que os índios trabalhem nas terras.

Outra colocação de Nóbrega está relacionada a como alguns homens brancos viviam da exploração de seus escravos, na medida em que possuíam mais escravos, os repassavam a terceiros e os usavam como um modo de ganhar a vida; eles eram chamados escravos de serviço.

Fragmento 4- C - Os exploradores de escravos

“os homens que aqui vêm não acham outro modo sinão viver do trabalho dos escravos, que pescam e vão buscar-lhes o alimento, tanto os domina a preguiça e são dados a cousas sensuaes e vicios diversos e nem euram de estar excommungados, possuindo os ditos escravos.” “Seria ainda muito a propósito e de grande proveito, haver licença da Sé Apostólica para fazer-se regulamento e outras cousas necessárias sobre a restituição dos ditos escravos salteados, porque já passaram as terceiros, e sobre os salários que lhes devem e sobre outras cousas injustas, pelo que não se pôde mais restituir aos mesmos e cousas eguaes que todos es dias acontecem.”

Fonte: Academia Brasileira (1931, p. 58). (Manoel da Nóbrega, Carta 03, 1550).

Em relação ao trabalho e à sua importância contemporaneamente, no Brasil, sua valorização desenvolver-se-á mais fortemente somente a partir dos séculos XIX e XX. Até então, o trabalho era visto como algo menor. A relação escravagista é naturalizada e o que os escravos deveriam fazer passa despercebido no texto, ou

seja, essa 'biologia diferencial' do humano foi feita aqui e em outras partes do mundo, tipologizando as pessoas para mais ou menos.

Embora não seja um estudo sobre os africanos, afrobrasileiros ou sobre os indígenas do Brasil, evidencia-se como, ao longo desse período inicial, os escravos negros estavam em uma categoria comparada a de animais irracionais. Paiva (2003, p. 48-49) salienta que a escravidão negra²⁵, além de defendida pelos jesuítas à época, não era vista como uma prática divergente dos princípios da fé católica, pois a cultura cristã da época possibilitava viverem nestes mundos paralelos, que separava os 'com' dos 'sem' alma, o que causa efeitos nefastos ainda hoje no país, com práticas de desigualdade e preconceito.

A quarta carta de Nóbrega (Fragmento 5) foi emitida em Olinda no ano de 1551 e direcionada ao Rei D. João III. A ênfase está nos escravos e na necessidade de se ampliar o número deles. Nóbrega volta a falar das construções e da importância das pessoas especializadas para as obras.

Fragmento 5- A demanda por mais escravos

“Com os escravos que são muitos se faz muito fructo, os quaes viviam como gentios sem terem mais que serem baptisados com pouca reverencia do Sacramento. O converter todo este Gentio é mui faeil cousa, mas o sustentalo em bons costumes não pôde ser sinão com muitos obreiros, porque em cousa nenhuma crêm e estão papel branco para nelles escrever á vontade.” “[...] de maneira que assim os meninos orphãos que comnosco temos como nós, o principal exercicio é ensinal-os.” “Os moradores destas capitancias ajudam com o que podem a fazerem-se estas casas para os meninos do Gentio se criarem nellas, e será grande meio e breve para a conversão do Gentio.” “[...] mande dar alguns escravos de Guiné á casa para fazerem mantimentos, porque a terra é tão fértil que facilmente se manterão e vestirão muitos meninos, si tiverem alguns escravos que façam roças de mantimentos e algodoaes, e para nós não é necessário nada, porque a terra é tal que um só morador é poderoso a manter a um de nós.”

Fonte: Academia Brasileira (1931, p. 91). (Manoel da Nóbrega, Carta 04, 1551).

Segundo Hansen (2010, p. 39), passado o entusiasmo inicial de converterem e catequizarem todos os índios, aos poucos, os jesuítas reconheceram a dificuldade que os indígenas tinham em aceitar o cristianismo. O desânimo, segundo Hansen (2010, p. 39), esfriava seu fogo apostólico, fazendo-os acreditar que a conversão era muito difícil. Então, em 1558, uma nova metodologia de catequese começou a ser implementada, por meio da qual foram substituídas as práticas iniciais de

²⁵ Segundo Gates (2019) no site EMORY, embarcaram à força mais de 10 milhões de africanos para serem transportados até as Américas, sendo o Brasil o principal destino das quase 36 mil viagens negreiras, entre os séculos XVI e XIX.

catequização por medidas denominadas “pedagogia do medo’, fundamentadas no aperfeiçoamento das técnicas de controle e destribalização” (HANSEN, 2010, p. 39).

Esta quinta carta, enviada a Tomé de Souza, emitida em 1559, demonstra essa mudança na política de trato com os gentios. Neste excerto, noto uma mudança no método, principalmente em relação à linguagem, em que, em alguns locais, os Jesuítas buscam, para melhor doutrinar, entender e falar a língua dos gentios.

Fragmento 6- Aprender a língua dos índios

“[...] até chegar a S. Vicente, onde por eu ahi achar Irmãos da Companhia e muitos meninos do Gentio em casa e algum pouco melhor aparelho para com o Gentio entender, por achar ahi Irmãos que entendiam a língua e o Gentio menos escandalizado dos Christãos.”

Fonte: Academia Brasileira (1931, p. 114). (Manoel da Nóbrega, Carta 05, 1559).

Como expliquei anteriormente, a necessidade constante e crescente de lavouras faz com que mais mão de obra escrava seja demandada e esteja disponível. Fazendo um parêntese, em estudo que realizei em Cunha (2000) sobre o ensino de ofícios no Brasil escravocrata, percebi que o processo de formação da cultura brasileira levou ao aviltamento do trabalho manual, com o afastamento dos indivíduos livres desse tipo de trabalho e com o conseqüente desinteresse ao longo dos anos, pelo aprendizado de ofícios. Cunha (2000, p. 9) salienta que no Brasil “o escravagismo acabou por fundar a separação entre a contemplação e a ação”.

Como os índios negavam-se a trabalhar para os colonizadores, exceto se fossem escravizados (negros da terra), segundo o discurso vigente, fica evidenciado neste Documento o aumento no desgaste na relação entre índios e portugueses. Manuel da Nóbrega destaca esta difícil relação:

D'este mesmo ódio que se têm ao Gentio, nasce não lhe chamarem sinão cães, tratem-nos como cães, não olhando o que dizem os Santos que a verdadeira justiça tem compaixão e não indignação, e quanto maior é a cegueira e bruteza do Gentio e sua erronia, tanto se mais havia o verdadeiro Christão apiadar a ter delle misericórdia [...] Outro peccado nasce também d'esta infernal raiz, que foi ensinarem os Christãos aos Gentios a furtarem-se a si mesmos e venderem-se por escravos. [...] Os de Porto Seguro e Ilhéos nunca se venderam, mas os Christãos lhes ensinaram que aos do sertão, que vinham a fazer sal ao mar, os salteassem e vendessem, e assim se pratica lá os do mar venderem aos do sertão quanto podem, porque lhes parece bem a rapina que os Christãos lhes ensinaram. Manoel da Nóbrega, Carta 05, 1559.p. 116

Percebo também, no Fragmento 6, o aumento do volume de vendas de índios pelos próprios índios, com vistas a suprir os núcleos de colonização, pois naquela época, onde não havia documentos ou outros meios de comprovação, a impunidade predominava. Nóbrega começa a demonstrar sinal evidente do desânimo dos jesuítas neste momento.

Nós, por ter que fazer alguma cousa, ensinávamos a doutrina; havia escola de meninos em cada uma d'estas duas igrejas, pregávamos o Evangelho com muita desconsolação, pedindo a Nosso Senhor que alguma hora tivesse por bem que nossos trabalhos não fossem sem fructo. Manoel da Nóbrega, Carta 05, 1559. p.117

A sintonia entre a Igreja e o Estado nesse período inicial era intensa, os jesuítas eram os religiosos oficiais da coroa e exerciam forte influência nas ações tomadas à época. O que fica claro nas cartas de Nóbrega é a preocupação com os índios (sua conversão), com os Cristãos, a ajuda do governo em termos infraestruturais, e com a ampliação do número de seminaristas. A educação viabilizar-se-á pela catequização.

Segundo Hansen (2010, p. 26), as práticas de catequização consistiam em manter os adultos nas aldeias, enquanto boa parte dos meninos “ficava com os religiosos nos colégios, recebendo a doutrina”. Ressalto que a Companhia de Jesus não permitia que índios fossem ordenados padres e, no Brasil, “na prática, os seminários acabaram sendo escolas de catequese, onde houve ensino de artes e ofícios manuais”. (HANSEN, 2010, p. 26).

Serafim (1953, p. 23) afirma que, em 1561, ao avaliar o resultado da educação que estava sendo aplicada aos índios, Nóbrega observa que essa educação teve algum efeito, mesmo àqueles que voltavam a suas tribos, pois evitavam comer carne humana e tinham vergonha de andarem nus quando iam à igreja. Segundo Serafim (1953, p. 23), “dos que se recolheram, não se perderam todos, porque alguns morreram durante a inocência, outros deram-se a ofícios, outros passaram a outras partes, onde perseveraram na fé recebida”.

Um exemplo do forte vínculo na relação entre Estado e Igreja, foi a Provisão de 1565 (Almeirim, Portugal), a qual ordena que seja fundado o colégio na Capitania de São Vicente, além de finalizado o de Salvador. Foi no ano de 1565, que o Rei de

Portugal autoriza Men de Sá²⁶ a dar início, à custa do governo, a construção dos estabelecimentos de ensino. Segundo a Provisão de 1565 (LEITE, 1960, p. 182): “[...] collegio dos ditos Padres nessa cidade do Salvador da dita Capitania da Bahia, que já está principiado, em que podessem recolher e ouvesse até o número de 60 Religiosos para do dito Collegio poderem entender na conversão do gentio”.

Dentre as instruções contidas nesta provisão, objeto de análise, a edificação desse colégio, com sua igreja e oficinas (Fragmento 7), prima pela conversão dos gentios e pela instrução dos novamente convertidos.

Fragmento 7- O colégio, a igreja e as suas oficinas

“fação dar na tal Capitania sítio e lugar conveniente em que se possa edificar o dito collegio com sua igreja e oficinas necessárias”. “dito colégio na dita Capitania [...] e estará nella mais acomodado para o dyto efeyto da conversão dos gentios [...]” “para benefício de suas almas e ensino e criação de seus filhos e conversão dos gentios.”

Fonte: Leite (1960, p. 183). (Provisão de 1565)

Cabe relatar que, conforme Ruckstadter e Siqueira (2014, p. 1044), muitos dos padres da Companhia, a fim de compreenderem a forma como os índios se comunicavam, aprenderam sua língua nativa. Os nomes que se destacaram nesta empreitada foram: João de Azpilcueta Navarro e José de Anchieta. Anchieta²⁷ “em apenas seis meses conseguiu redigir a Gramática da língua mais usada na costa do Brasil; esta obra facilitou o contato dos missionários com o índio e, mais tarde, tornou-se obrigatório aos jesuítas que aportavam no Brasil”. (RUCKSTADTER; SIQUEIRA, 2014, p. 1044).

De posse da obra Cartas Jesuíticas III: Cartas, Informações, Fragmentos Históricos e Sermões de José de Anchieta, publicada em 1933 pela editora Civilização Brasileira, efetuei uma análise das informações de José de Anchieta sobre a Província do Brasil, de 1585, as quais constam:

²⁶ Governador-geral do Brasil à época, incentivador da produção de açúcar e do tráfico de escravos africanos.

²⁷ José de Anchieta chega ao Brasil em 1553, tendo ensinado latim aos índios, aprendido a língua tupi e escrito a primeira gramática sobre a língua tupi.

Fragmento 8- Inventário de Anchieta

Localização	Relação com o serviço e os escravos	Relação com a Educação	Observações
Colégio de Pernambuco	30 pessoas de serviço, sendo escravos da Guiné e da terra (índios)	- Lição de casos - Classe de gramática de até 12 estudantes - Alguns estudam em casa - Escola de ler e escrever, com até 40 rapazes, filhos de portugueses	- 02 a 03 estudantes de fora;
Cidade da Bahia – colégio e seminário da província. Habitação distinta e escolas	Variedade de pessoas para o serviço: noviços, escolares, velhos e muitos escravos	- Lição de teologia com dois ou três estudantes de fora - Um curso de artes com dez estudantes de fora e alguns de casa - Escola de ler, escrever e contar que tem até setenta rapazes filhos dos Portugueses, duas classes de humanidades: na primeira aprendem trinta e na segunda quinze escolares de fora e alguns de casa	- Oficiais de vários ofícios: pedreiro, carpinteiro, ferreiro, boieiro e alfaiate - Necessária a compra de mulheres para o efeito na roça, com mulheres e filhos, para plantar, fazer mantimentos, lavar roupa, anilar e serem costureiras
Ilhéus	Escravos e índios ajudam nos engenhos	- Ensinar os meninos dos portugueses a ler e escrever;	- Pregar para e confessar escravos e índios que estão pelos engenhos e fazendas
Porto Seguro	Escravos de Guiné e Índios da terra auxiliam em todas as atividades	- Ensinar os rapazes a ler e escrever	- Ensinar e administrar os sacramentos aos escravos de Guiné e Índios da terra
Espírito Santo	Terras pouco produtivas, escravos e índios auxiliavam nas lavouras	- Pregar, confessar, ensinar os meninos a ler e escrever - Os ministérios da fé com os portugueses, escravos e índios da terra	- É a terra mais acomodada e aparelhada para a conversão, por haver muito gentio; - Os desta casa vivem de esmolas
Rio de Janeiro	- Escravos auxiliam nas oficinas	- Um ou dois estudantes de fora - Classe de gramática para 10 ou 12 meninos - Escola de ler e escrever para 30 meninos, filhos de portugueses - Lições de casos de consciência	- Colégio próximo ao mar, com oficinas muito velhas
São Vicente	- Escravos trabalhavam nos engenhos	- Ensinar os meninos a ler e escrever - Pregar para e confessar os portugueses e índios	- Possuem 04 engenhos de açúcar, poucos mantimentos, muita pobreza
Piratininga	- Escravos e índios auxiliam em todas as atividades	- Ensinar os meninos a ler e escrever - Confessar e pregar para	- Administram todos os sacramentos - Há nesta terra muito bom aparelho para conversão, por haver grande número de gentio

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Anchieta (1933, p. 411-424).

Esse quadro (Fragmento 8) é um retrato da ocupação jesuítica em 1585 na visão de Anchieta, período este, conforme Romanelli (2007), de transição da fase Heroica para a fase da Consolidação, em que os jesuítas começam a perder seu “caráter missionário apostólico, heroico e de aceitação do papel de assistência” (HILSDORF, 2011, p. 9). Percebi o modo estruturado com que os jesuítas atuavam nessa fase, implantando seus colégios e seminários ao longo do território, que estavam sendo explorados/conquistados, adaptando-se às características de cada localidade.

Além da transição de fases, os colégios – diferentemente do período inicial –, preocupam-se agora em ensinar os meninos filhos dos portugueses; em termos de educação, os meninos índios saem do foco principal e são agora denominados estudantes de fora. Já o ‘pregar e confessar’ destina-se a todos, independentemente da origem: brancos, índios e mesmo os escravos, sempre objetivando a conversão desses.

Outro destaque do Fragmento 8 são as oficinas e engenhos, meios que os jesuítas tinham à época para se manterem. Com essas oficinas e engenhos, que eram necessidades crescentes dos jesuítas, evidencia-se a relação entre educação e trabalho, sendo que o trabalho em si existia apenas com a intenção de se ensinarem os ofícios e aproveitar a mão de obra disponível. Separa-se a ‘educação formal’, que compreendia o letramento e as operações matemáticas, daquela ‘de ofícios’, destinada aos escravos da Guiné e aos gentios.

Por estar verificando a emergência do aluno-trabalhador no Brasil, destaco a formação para o trabalho na Companhia de Jesus. Segundo Serafim (1953, p. 23), em seu livro sobre Artes e Ofícios dos Jesuítas, de 1953, foi, por meio do ofício dos meninos índios, “[...] a primeira página do trabalho civilizado, que sem ser de português do Reino, se diferencia do primitivo indígena: quer dizer, já é trabalho brasileiro. E assim principiou tudo no Brasil.”

Serafim (1953, p. 20) também afirma:

E na volta ao Brasil, em 1570, levava bom grupo de Irmãos com os seus ofícios próprios. Não se identificaram todos. Dos averiguados eram: um roupeiro e comprador (B. Manuel Álvares, de Estremoz), um tecelão e cardador (B. Francisco Álvares, da Covilhã), um pintor (B. João de Maiorga, do Reino de Aragão), um ourives (B. Afonso Baena), um bordador, oficial de passamanaria (B. Estêvão de Zurara, da Biscaia), um marceneiro (B. António Fernandes, de Montemor o Novo), um carpinteiro (Pedro Fernandes) e dois alfaiates, cujos nomes se não declaram. Entre os oficiais seculares, Azevedo levava dois carpinteiros, quatro pastores, três tecelões, um sapateiro, quatro trabalhadores, um telheiro e dois peleiros (preparadores de peles).

Assim, pelo fato de a educação brasileira, no período de 1548 até 1759, ter estado quase que monopolizada pelos Jesuítas, penso ser importante retomar algumas questões da *Ratio Studiorum*²⁸ de 1599. Mas antes disso, preciso contextualizar um pouco as diferenças entre a Europa e o Brasil na época.

Segundo Leonel Franca (1953, p. 3), o plano inicial da Companhia de Jesus contemplava apenas estudantes pertencentes à Ordem, que, por necessidade da Igreja, agitada pela contrarreforma, passou a atender as mais diversas demandas da Igreja. Para Franca (1953, p. 7), a “diversidade dos costumes regionais e a variedade dos homens não tardaram em introduzir-lhes alterações mais ou menos profundas”. De modo a melhor gerir e verificar as práticas adotadas nos colégios, “adotou-se, durante algum tempo, o alvitre das visitas de Comissários Gerais”. No entanto, a “multiplicidade dos visitantes e o intervalo das visitas deixavam largo campo à ação dispersiva das forças centrífugas do sistema”. Franca (1953, p. 7).

Com isso, tornou-se inadiável à Companhia a “necessidade de um código de ensino que se impusesse com a autoridade de uma lei e assegurasse a semelhança e a unidade de orientação da crescente atividade educativa da Ordem”. Franca (1953, p. 06-07). O primeiro movimento de unificação de unidade e de método educacional foram as ‘Constituições’, segundo Franca (1953, p. 7), as “[...] linhas mestras da organização didática”. Essas constituições foram um primeiro esboço do que seria no futuro “um plano pormenorizado de estudos e um código prático de leis que facilitasse e uniformizasse a organização viva.” (FRANCA, 1953, p. 7).

Um segundo movimento ocorrido após a implementação das Constituições foram os primeiros ensaios de uma sistematização de materiais, os quais foram apreciados em uma “Congregação-geral, reunida em 1565 e 1573” Franca (1953, p. 8). Essa sistematização dos materiais acabou por resultar na *Ratio* de 1586, “um corpo de regras gerais conhecidas com o nome tirado das palavras iniciais de *Summa Sapientia*. Tratava-se de uma coletânea de diretivas e ordenações”. (FRANCA, 1953, p. 8).

Em 1592, iniciou a revisão e reestruturação da *Ratio* de 1586, na qual “eliminaram-se as discussões e dissertações pedagógicas que justificavam os

²⁸ Plano de Estudos da Companhia de Jesus; seus cursos agrupam-se em: • *Studia inferiora*: – letras humanas, de grau médio, com duração de três anos e constituído por gramática, humanidades e retórica. • *Studia superiora*: – teologia e ciências sagradas, com duração de quatro anos, coroa os estudos e visa à formação do padre. A *ratio* analisada para este estudo foi uma versão em inglês. *Ratio Studiorum of 1599: the Order and Method of Studies in the Society of Jesus. By A. R. Ball, was published in 1933 in the McGraw-Hill Education Classics under the title Saint Ignatius and the Ratio Studiorum.* (FARRELL, 1970).

preceitos práticos. Codificou-se todo o sistema de estudos numa série de regras relativas aos administradores, professores e estudantes”. Franca (1953, p. 9). Nessa revisão com a já execução do novo sistema de estudos, priorizou-se o envio dos resultados destas mudanças a Roma, para análise.

Com o retorno das observações, comentários e críticas, a partir de 1594, um novo esforço de concisão foi possível, pois, “as regras eram muito numerosas e, sobretudo repetidas nos vários ofícios semelhantes: professores de humanidades, de gramática superior, de gramática média, de gramática inferior”. Serafim (1953, p. 09). Assim, “em janeiro de 1599, uma circular comunicava a todas as províncias a edição definitiva do *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesus*”. Essa nova versão não era mais um projeto de estudos, mas a promulgação de um novo sistema, um novo e aperfeiçoado método de estudos. Conforme Serafim (1953, p. 09):

O código de leis que passava assim a orientar a atividade pedagógica da Companhia, representava os resultados de uma experiência de meio século. Experiência rica, ampla, variada, que talvez constitua um caso único na história da pedagogia. Nela estão representadas todas as raças e nações do Velho Continente; para ela contribuíram centenas de estabelecimentos de educação dos mais frequentados e afamados do seu tempo; enriqueceram-na duas ou três gerações de educadores, insignes pela inteligência, pela cultura, pela dedicação espontânea e total à nobre causa da educação da juventude. (SERAFIM, 1953, p. 10).

Conforme Ferreira Júnior e Bittar (2012, p. 693), assim que o plano de estudos foi finalizado, os colégios da companhia foram adotando, objetivando a uniformização dos procedimentos, a centralização das decisões e a obediência a uma única diretriz filosófica. Em 1615, já eram ao todo 373 colégios, sendo 37 no ultramar, que “multiplicavam-se em número e avultavam em importância. Muitos dentre esses, no curto prazo de poucos anos, tornavam-se os centros de cultura humanista mais reputados da cidade ou da região”. (FRANCA, p. 1953, p. 5). Quando da extinção da Ordem, havia na Europa 546 colégios e seminários, e nas províncias 123 colégios e 48 seminários, contemplando-se assim 865 estabelecimentos de ensino²⁹.

Em relação ao Brasil, conforme análise documental, e principalmente no que tange à verificação do Fragmento 8 (Inventário de Anchieta), destaco o caráter de

²⁹ Quando de sua expulsão do Brasil, em 1759, os jesuítas possuíam, segundo Ghiraldelli Júnior (2009, p. 3), mais de cem estabelecimentos de ensino, dentre eles, colégios, missões, seminários e escolas.

improvisação que marcou o período inicial dos Jesuítas, segundo Ferreira Júnior e Bittar (2012, p. 693-694), “as condições concretas aqui encontradas foram mais fortes que os preceitos educacionais professados pela Companhia”. Os autores destacam que, no Brasil, coube aos jesuítas, além da constituição de colégios e de complexos constituídos por fazendas, igrejas e residências, também as oficinas de artes mecânicas, destinadas a fabricar suas manufaturas. Desse modo, “o segmento de oficiais mecânicos não era composto apenas pelos colonos livres vindos da metrópole, indígenas ou escravos desafricanizados, mas pelos próprios padres jesuítas”. (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2012, p. 694).

Os jesuítas em solo brasileiro tinham múltiplas tarefas, as quais contemplavam a exploração das fronteiras, a conversão da gentildade, a alfabetização, e a implantação dos novos costumes, diferentemente da Europa, onde o foco foi no ensino das primeiras letras: a dita alfabetização. A alfabetização dos índios estava assentada em dois pilares, segundo Ferreira Júnior e Bittar (2012, p. 697):

a) desenvolvimento de uma pedagogia consubstanciada nos catecismos bilíngues (tupi e português), com base no processo de ensino e de aprendizagem mnemônico (ensino de cor, memorização), tanto das línguas quanto da própria dogmática cristã católica; b) estruturação da base material que garantiria a existência das casas de bê-á-bá por meio da organização econômica fundada no princípio da ‘grande plantação’: terras (sesmarias doadas pela Coroa), trabalho escravo desafricanizado e agropecuária (cana-de-açúcar e gado).

O que posso afirmar é que os jesuítas se utilizaram dos mais criativos meios possíveis para se consolidarem no território brasileiro, seja aprendendo a língua dos índios, seja convertendo e implantando novos costumes, seja educando as crianças, seja por meio de plantações, criação de gado e engenhos de açúcar. Para a sua manutenção e expansão, precisavam de ‘braços’ escravos e do voluntarismo daqueles que tivessem condições físicas para tanto, sob o pretexto de que eram necessários aprendizes para as oficinas, formando mão de obra para fazer frente a todas as demandas emergentes à época.

Assim, ao falar em aluno-trabalhador hoje, penso em jovens, em adultos. Mas o trabalho infantil, mesmo não sendo o objetivo principal deste estudo, notabiliza-se ao longo da trajetória da relação entre educação e trabalho e educação para o trabalho. A separação entre adultos e crianças ocorrerá mais tarde no Brasil em relação à

Europa, pois o discurso da infância vinha se constituindo no continente europeu desde o século XVI, já no Brasil mais fortemente somente no final do século XIX e no início do século XX. A Educação Infantil, como nível de ensino, aparecerá na legislação somente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Mas o que quero marcar aqui é que, quando se fala em aluno-trabalhador, imaginam-se, no senso comum, adultos. Nem sempre foi assim no Brasil, pois conforme demonstrarei mais adiante, as crianças (algumas) não estavam separadas dos adultos quando se trata de ensino para o trabalho e trabalho manual.

Conforme verificado em Anchieta (Fragmento 8) e nas documentações posteriores, estas ‘casas de bê-á-bá’, com o passar do século XVI, foram aprimorando-se e, no decorrer do século XVII, transformando-se nos colégios jesuíticos nos moldes da *Ratio*. O sistema proposto no Brasil seguia as mesmas diretrizes dos demais estabelecimentos da Companhia de Jesus em outros países, o que, segundo Hilsdorf (2011, p. 9), “abrangeia aulas de gramática latina, humanidades, retórica e filosofia, em uma graduação de estudos que, se cumprida integralmente, depois de oito ou nove anos de frequência, levaria à formação do letrado”. Mas esse ensino era destinado a uma pequena parcela abastada da população.

Ao analisar a *Ratio*, percebi formas disciplinares de controle e a questão da renda para o ingresso e permanência nos colégios jesuítas. Os jesuítas, ao saírem do Brasil em 1759, possuíam mais de 100 estabelecimentos. Romanelli (2007, p. 35) evidencia que a obra da catequese, principal objetivo ao chegarem ao país, gradativamente foi cedendo lugar para uma educação mais elitizada. Segundo a autora, essa educação jesuítica, a partir do século XVII, demonstra estar desconectada da realidade brasileira, com uma “cultura intelectual transplantada, alienada e alienante” (ROMANELLI, 2007, p. 35).

Diferentemente de algumas fontes pesquisadas, dentre elas Romanelli (2007), e Hilsdorf (2011), não posso afirmar que, na denominada fase da Consolidação³⁰, os jesuítas tenham se afastado totalmente de seus propósitos iniciais. Houve sim uma divisão de atividades/tarefas, em que foram sendo estruturados os colégios e seminários destinados à aristocracia rural brasileira, mas

³⁰ No período de consolidação (HILSDORF, 2011), os colégios foram instalados nas principais vilas da colônia, e, em troca da tarefa de educar os meninos brancos, a coroa viabilizava a ação missionária pela redizima.

a essência da denominada fase 'heroica' permaneceu principalmente nas missões que ajudaram a desbravar o interior do Brasil e que objetivavam catequizar e pacificar os índios nos sertões, conforme verificar-se-á nos demais documentos deste primeiro período analisado.

Voltando a falar sobre a *Ratio*, uma das primeiras impressões na análise da *Ratio Studiorum* relaciona-se à condição social, cuja qual, segundo o documento, não é empecilho para a admissão nas escolas jesuítas. No entanto, verificando o parágrafo seguinte que trata do Processo Seletivo, evidencio, com essa seleção, que dificilmente conseguiria entrar quem não teve uma base e não pertencesse a determinadas estratificações sociais.

Fragmento 9- A - O Processo seletivo e a condição social

He must not, however, refuse anyone admission because of poverty or inferior social status. The prefect should examine new pupils in more or less the following way: First, he should ask them what studies they have had and to what extent. Then he should have them write a composition on an assigned topic. He should likewise question them on some of the precepts of the subject they have studied. Finally, he should have them translate some short sentences into Latin or, if he prefers, have them interpret some passage in na author.

Fonte: Farrell (1970, p. 50). (*Ratio Studiorum of 1599*)

O processo de seleção dos alunos prima pela questão do caráter e da conduta moral; há também um registro de cada candidato a aluno. Em relação à admissão nas classes inferiores (anos iniciais), e questão da idade (nem muito velho, nem muito novo) não tem tanto impacto quanto à questão da capacidade demonstrada na seleção. Considerando que este documento é de 1599, percebo várias práticas disciplinares sendo executadas naquele momento no processo seletivo, com notado rigor. Por exclusão e seleção, escolhiam-se apenas os mais 'aptos', ou seja, os que tinham condições econômicas, tinham o privilégio de estudar. Essa é uma lógica que não se opera ainda em uma perceptiva inclusiva.

Fragmento 9- B - Nem velho, nem novo

He should admit those whom he finds well instructed and of good moral character, and he should acquaint them with the rules of our students that they may know how to conduct themselves. He should record in a book their name, surname, country, age, parentes or guardians, their acquaintances among our students, and the day and year of their admission. He should seldom admit to the lowest class either those who are rather old or are very young, unless they are unusually capable.

Fonte: Farrell (1970, p. 51). (*Ratio Studiorum of 1599*).

Inevitavelmente, a *Ratio* salienta a disciplina, o castigo corporal, a expulsão, a consulta do professor às instâncias superiores em relação à disciplina. É nesse ínterim, que avançou o processo de educação alfabetizada no país; uma educação que excluía todos aqueles que não pudessem arcar com os custos, aqueles que não fossem brancos (relatarei a questão dos moços pardos mais à frente) e todos aqueles que não pudessem se adequar às normas disciplinares³¹.

Fragmento 9- C - O castigo corporal

Any who refuse corporal punishment should be forced to accept it if it can be done safely, or if this cannot be done with propriety, as in the case of larger boys, delinquents should, with the cognizance of the rector, be expelled from school. Expulsion should likewise be the penalty for those who are frequently absent from school. No one shall be permitted to carry weapons either in the corridors or in the classrooms, even of the higher classes.

Fonte: Farrell (1970, p. 56). (*Ratio Studiorum of 1599*).

Também havia notas sobre a fiscalização do uso de armas, sobre o controle da vadiagem e de acotovelamentos e confusões, bem como sobre o silêncio que era exigido. Referente à vadiagem, saliento o quanto a educação, desde o início do processo de colonização do Brasil, foi tomada como um dispositivo de segurança e como até hoje esse enunciado faz-se forte quando se fala do aluno-trabalhador no Brasil.

Em relação ao acondicionamento dos corpos que ocorria nos seminários e em outras instituições disciplinares, Foucault (1996, p. 232) considera duas imagens da disciplina, que ao longo do tempo se aproximam, sobrepõem-se à lógica das instituições fechadas (os seminários) totalmente voltadas para funções negativas, como “fazer parar o mal, romper as comunicações, suspender o tempo”, e que acabam sendo gradualmente substituídas pela lógica da disciplina-mecanismo. Segundo Foucault (1996, p. 23), a disciplina-mecanismo é um “dispositivo funcional

³¹ A questão dos castigos físicos perpassa toda a história do Brasil, tornando-se uma prática mais branda e sendo substituída por outras formas de controle do corpo, ao longo dos períodos analisados. Cito o importante deslocamento em relação à Constituição de 1988, quando a criança é admitida como sujeito de direitos, passando-se a respeitar sua integridade física. Esse posicionamento é corroborado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, o qual afirma que punições e repressões devam ser substituídas por um discurso de convivência não violenta e de respeito. Segundo o Art. 2º do ECA, “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. Porém, somente em 2014, foi sancionada a Lei nº 13.010/2014 (Lei da Palmada), proibindo-se castigos físicos, tratamento cruel ou degradante na educação de crianças.

que deve melhorar o exercício do poder tornando-o mais rápido, mais leve, mais eficaz, um desenho das coerções sutis para uma sociedade que está por vir”.

A disciplina-mecanismo compreende uma vigilância generalizada, que se retroalimenta com o tempo, aperfeiçoa seus processos e que, nos séculos XX e XXI, (Períodos 4 e 5) adotará a lógica da inclusão na legislação da educação brasileira. Assim, argumento sobre a emergência desse lugar no discurso fortemente permeado pela educação como sendo um dispositivo de segurança que há mais de 500 anos produz efeitos de subjetivação.

Concluindo a análise da *Ratio Studiorum* (Fragmento 9), destaco: o controle disciplinar exercido hierarquicamente; o método de repetição pela aprendizagem mnemônica; as disputas entre os alunos, incluindo-se: declamações, composições e questionários e prêmios aos que se destacavam. O que também fica evidente nesse documento é a questão da sanção normalizadora. Segundo Foucault (1996, p. 202):

Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. (FOUCAULT, 1996, p. 202).

Cabe destacar que, no período da União Ibérica (1580 – 1640), além dos jesuítas, havia outras ordens religiosas atuantes no Brasil. Seus objetivos compreendiam defender os interesses dos brancos, ao contrário da proposta inicial dos jesuítas. Isso implicará em reflexos nas ações dos jesuítas e ampliará as diferenças entre aqueles que defendiam ‘deixar os índios em seu estado natural’ e aqueles que defendiam dar uma utilidade a eles por meio do trabalho nas lavouras. Este tipo de situação obrigava os governantes a periodicamente intervirem nas relações sociais entre índios e brancos, tentando estabelecer limites, como a lei abaixo analisada (Fragmento 10).

Em 10 de setembro de 1611, foi publicada uma lei que tratou da “liberdade dos ditos Gentios do Estado do Brazil”, não sendo essa a primeira manifestação, mas algo recorrente ao longo da história: a relação entre os colonizadores e os gentios nas terras brasileiras. Desta lei (Fragmento 10), extraim-se três excertos:

Fragmento 10- A - A liberdade dos gentios

[...] provêr no que mais convem ao governo dos ditos Gentios, e sua conversão á nossa Santa Fé Catholica, e á conservação da paz d'aquelle Estado, com parecer dos do meu Conselho, mandei

ultimamente fazer esta Lei; pela qual, pela dita maneira, declaro todos os Gentios das ditas partes do Brazil por livres, conforme a Direito, e seu nascimento natural, assim os que forem já baptizados e reduzidos á nossa Santa Fé Catholica, como os que ainda viverem como Gentios, conforme a seus ritos e ceremonias, e que todos sejam tratados e havidos por pessoas livres, como são, sem poderem ser constringidos a serviço, nem a cousa alguma, contra sua livre vontade; e as pessoas, que delles se servirem, lhes pagarão seu trabalho, assim e da maneira que são obrigados a pagar a todas as mais pessoas livres.”

Fonte: Marchini (2009, p. 1). (Lei de 10 de setembro de 1611)

Para a emissão desta lei, evidencia-se o que ocorria no Brasil à época, de forma não velada: a insistência dos colonizadores em fazer dos índios produtivos, pelo bem ou, como diz o excerto, pelo trabalho escravo dos ditos gentios. Na referida lei, aparece o pagamento pelo trabalho e de maneira igualitária aos demais trabalhadores livres. A norma não cita a idade dos gentios, pois na época o que importava era a questão da força e da resistência física.

O registro assentado em livros (Fragmento 10-B), conforme ocorria na época, explicita a necessidade de uma sociedade (mesmo que em minoria) constituidamente letrada, na qual tudo precisava ficar registrado formalmente, como modo não apenas de controle, mas de verificação e de domínio das ações da população, lembrando-se de que esse era em um período de transição de um poder soberano para uma lógica mais disciplinar, principalmente pelo trabalho, por meio da redução do ócio³².

Fragmento 10- B - Registro dos captivos

“[...] e os Gentios, que se captivarem, se assentarão em livro, que para isso se fará, por seus proprios nomes, e logares donde são, com declaração de suas idades, signaes e circumstancias que houver em seu captiveiro; e as pessoas que os captivarem, e a que pertencerem, os terão como captivos, sendo feitas as ditas diligencias; porque não as fazendo, o não serão; e com ellas os não poderão vender.”

Fonte: Marchini (2009, p. 1). (Lei de 10 de setembro de 1611).

O argumento da redução da ociosidade é tão recorrentemente citado ao longo desse primeiro período que, durante os primeiros levantamentos dos documentos, necessitei filtrar e retirar muitas dessas menções para não parecer que esta é uma tese sobre o ócio dos gentios. Uma vez que os colonizadores utilizam de todos os meios disponíveis, criando as condições para incentivar a ambição dos índios, posso

³² A questão do ócio é vista novamente no Diretório de 1757: “introduzir nelles aquella honesta, e louvavel ambição, que desterrando dás Républicas o pernicioso vicio da ociosidade, as constitue populosas, respeitadas, e opulentas” (PORTUGAL, 1757) e em 1798, no último documento analisado do período.

inferir ser este um sofisticado dispositivo de segurança na busca pela ‘ambição’, pois, conforme Foucault (2008, p. 61):

[...] a lei proíbe, a disciplina prescreve e a segurança, sem proibir nem prescrever, mas dando-se evidentemente alguns instrumentos de proibição e de prescrição, tem essencialmente por função responder a uma realidade, de maneira que essa resposta anule essa realidade a que ela responde – anule, ou limite, ou freie, ou regule. Essa regulação no elemento da realidade é que é, creio eu, fundamental nos dispositivos da segurança.

Segundo Foucault (2008, p. 143), desta triangulação, que compreende a soberania, a disciplina e a gestão governamental, esta última, “cujo alvo principal é a população e cujos mecanismos essenciais são os dispositivos de segurança”, é um claro aperfeiçoamento das práticas de governo (FOUCAULT, 2008, p. 143).

Assim, problematizo o quanto a educação e o trabalho vão se constituindo no Brasil como um forte dispositivo de segurança, na luta contra a visão do ócio como algo que produz mazelas na sociedade, que abre espaço para ações criminosas. Por isso, é visível nas práticas discursivas a estratégia de ocupar o tempo do indivíduo e ainda torná-lo produtivo, permeada pelo poder disciplinar por meio da coerção. Em contraposição, vivia-se o elogio do ócio em se tratando da aristocracia.

Constante era a preocupação dos colonizadores com a organização das aldeias (Fragmento 10-C). Por esse motivo, desmembravam-nas em novas povoações, evitando assim aldeias com milhares de índios, que seriam mais difíceis de gerir, doutrinar e de combater, em caso de rebeliões. Outras preocupações recorrentes: os engenhos de açúcar e a exploração do pau-brasil. Além disso, havia clara demonstração da necessidade de se lavrar e cultivar a terra; evidenciando-se práticas de governo em um período no qual a gestão da população do Brasil estava em permanente reorganização.

Fragmento 10- C - A mão do homem branco nas aldeias

“E vindo os ditos Gentios, o Governador os repartirá em povoações de até trezentos casaes, pouco mais ou menos, limitando-lhes sitio conveniente, aonde possam edificar a seu modo, tão distantes dos engenhos e matas do páu do Brazil, que não possam prejudicar a uma cousa, nem a noutra. E assim lhes repartirá logares para nelles lavrarem e cultivarem.”

Fonte: Marchini (2009, p. 1). (Lei de 10 de setembro de 1611)

Essa reorganização que fez com que se ampliassem os conflitos entre índios e brancos, cada vez mais os obrigando a recuar pelo interior brasileiro, ou, a se sujeitar ao controle das condutas.

Antonio Vieira, missionário da Companhia de Jesus, envia, em 06 de abril de 1654, do Estado do Maranhão, Carta ao Rei de Portugal. Nessa carta (Fragmento 11), Vieira defende os interesses dos índios, relatando condições de injustiça, e propõe possibilidades de solução, na forma de recomendações. Conforme as extraí do documento, selecionei aquelas que considere nas categorias de análise. Dentre as recomendações, Vieira expõe que os religiosos são aqueles que conseguiriam melhor lidar com os índios e, com isso, garantir que eles fossem ser ‘doutrinados’. Segundo Vieira (1933, p. 131): “Que os ditos Índios estejam totalmente sujeitos, e sejam governados por pessoas Religiosas”.

Comprovo o controle da população indígena também neste próximo documento, o qual demonstra que o mapeamento geográfico e estatístico de cada região do país foi sendo aprimorado, esquadrinhado, com vistas a servir aos objetivos do Estado, a fim de que pudesse tomar as providências cabíveis ao seu ‘melhor funcionamento’. E depois como a lógica capitalista relegaria o índio à categoria identitária de pobreza.

Fragmento 11- A - A categorização dos índios

“Que no principio de cada anno se faça Lista de todos os Indios de serviço que houver nas Aldeas de cada Capitania, e juntamente de todos os moradores della, e que conforme o numero dos ditos Indios, e dos ditos moradores, se faça repartição dos Indios que houverem de servir aquelle anno a cada hum, havendo respeito à pobreza, ou cabedal dos ditos moradores; de maneira que a dita repartição se faça com toda a igualdade, sendo em primeiro lugar providos os pobres [...]”
 “Que, por quanto as Aldeas estão notavelmente diminuidas, os Indios se unaõ do modo que parecer mais conveniente, e em que os mesmos Indios se conformarem, e se reduzaõ a menor numero de Aldeas, para que sejaõ, e possaõ ser melhor doutrinados, e que as ditas Aldeas assim unidas se ponhaõ nos sitios e lugares que forem mais accõmodados, assim para o serviço da Republica, como para a conservaçaõ dos mesmos Indios.”

Fonte: Vieira (1933, p. 133). (Carta de 1654)

Neste documento a ‘sugestão’ de Vieira é dividir os índios em duas categorias: aqueles que ficarão nas aldeias e aqueles ‘de serviço’, e que os de serviço sejam destinados principalmente aos moradores pobres. Também contempla o excerto que aldeias menores sejam unificadas, sem considerar as diferenças tribais da época, buscando sempre o fortalecimento do Estado. Também podemos evidenciar já alguns traços de um modo do poder se exercer por inclusão, trazendo

para perto esses sujeitos, para se elaborar saberes sobre eles, para melhor conhecer e governar. Vieira (1933)³³ coloca o seguinte:

Que para que os Indios tenham tempo de acudir às suas lavouras, e famílias, e possam ir às jornadas dos sertões que se há de fazer para descer outros, e os converter à nossa Santa Fé, nenhum Indio possa trabalhar fóra de sua Aldea cada anno mais que quatro mezes, os quaes quatro mezes não serão juntos por huma vez, senão repartidos em duas, para que desta maneira se evitem os serviços de Deos e se seguem de estarem muito tempo ausentes de suas cazas. Vieira, 1654, p. 135.

É frequente, nos documentos que analisei, o fato de os índios precisarem produzir e serem úteis. Essa prática começa a auferir um novo *modus operandi*, ou seja, o ‘pagamento’ pelo trabalho, como se verifica em Gross (2011, p. 107): “o poder atravessa as requisições, deduções e marcações”.

Segundo Vieira (1933, p. 136): “Que para que os Indios sejam pagos a seu trabalho, nenhum Indio irá servir a morador algum, nem ainda nas obras publicas do serviço de S. Magestade, sem se lhe depositar primeiro o seu pagamento.”

Havia uma preocupação, conforme Fragmento 11-B, no sentido de que os religiosos não se aproveitassem de sua posição para fazer o mesmo que os demais colonizadores portugueses. Porém, muitos dos documentos do século XVI que analisei demonstram o contrário.

Fragmento 11- B - Os escravos dos religiosos

“Que para que os Religiosos que agora e pelo tempo em diante tiverem o cargo dos ditos Indios, não tenham occasião de os occupar em interesses particulares seus, não possam os ditos Religiosos ter fazenda, nem lavoura de tabacos, canaveaes, nem engenhos, nos quaes trabalhem Indios, nem livres, nem escravos.”

Fonte: Vieira (1933, p. 134). (Carta de 1654)

Também percebi como a forma de governar nesse período, passados 100 anos do primeiro documento analisado, começa a ter um caráter diferente, conforme Gross (2011, p. 111), para o qual a soberania seguida pela disciplina dos corpos passa a ser gradativamente acoplada entre disciplina e biopoder, pela regulação das populações. Ganha corpo a funcionalidade econômica de um poder disciplinar, na qual a disciplina serve para transformar o tempo da vida em força de trabalho.

³³ Devido à quantidade de documentos que analisei e à empiria de cada um para o proposto nesta tese, tratei alguns como ‘citações bibliográficas’, objetivando situar melhor cada documento no contexto de cada período.

Foucault (2015, p. 169) salienta que aos poucos desenvolveram-se as ‘ciências de governo’, atuando sobre as questões da população e de como tratar com alguns de seus problemas específicos. Assim, segundo Foucault (2015, p. 169), “[...] o problema do governo pôde enfim ser pensado, sistematizado e calculado fora do quadro jurídico da soberania [...]”. É neste momento que a família começa a perder espaço como modelo de gestão da população (virá um outro modo de governo) e a estatística (ainda não consolidada como ciência, o que se dará somente a partir do século XVIII) começa a mostrar sua eficiência enquanto prática de governo, como nas palavras de Foucault (2015, p. 169):

De fato, se a estatística tinha até então funcionado no interior do quadro administrativo da soberania, ela vai revelar pouco a pouco que a população tem uma regularidade própria: número de mortos, de doentes, regularidade de acidentes, etc.; a estatística revela também que a população tem características próprias e que seus fenômenos são irredutíveis aos da família: as grandes epidemias, a mortalidade endêmica, a espiral do trabalho e da riqueza, etc.; revela finalmente que através de seus deslocamentos, de sua atividade, a população produz efeitos econômicos específicos.

Em primeiro de abril de 1680, são emitidos três diferentes documentos visando à conversão e à liberdade dos gentios, além da incessante busca de fazê-los produtivos. O Alvará de primeiro de abril refere-se à Companhia de Jesus consignar 20 novos religiosos para o Estado do Maranhão, com vistas a acelerar a conversão dos gentios devido ao atraso percebido na região norte do país em termos de civilidade, principalmente no não atingimento de algumas ‘metas’ para com essa região.

O Alvará (ANAI, 1948, p. 57) considera:

Houve por bem que elles possão hir somente aquelle Sertão tratar de reduzir a fé e descer e domesticar aquelle gentio, e por que para se conseguir obra tanto do serviço de Deos hade ser necessario maior numero de Religiosos do que até agora tinham n'aquellas Missões assim para penetrar o Sertão como para as residencias que nelle hande ter para cuja sustentação não bastará o que athe agora se lhes dava [...].

Já a Lei de primeiro de abril de 1680 trata da liberdade do gentio, situação corriqueira dentre os documentos analisados. A lei destaca outras cinco situações antecedentes que não foram cumpridas e considera:

[...] prohibio os ditos captiveiros, exceptuando quatro casos em que de direito herão justos e licitos, a saber quando fossem tomados em justa guerra que os Portuguezes lhe movessem intervindo as circunstancias na

dita Ley declaradas, ou quando impedissem a pregação evangelica, ou quando istivessem prezos a corda para serem comidos, ou quando fossem vendidos por outros Indios que os houvessem tomado em guerra justa, examinando-se a justiça della na forma ordenada na dita Ley [...] e por não haver sido eficaz o dito remedio, nem o de outras Leys antecedentes do Anno de 1570, 1577, 1595, 1652, 1653. (ANAIS, 1948, p. 58)

A Provisão (Fragmento 12-A) a seguir trata da repartição dos índios do Maranhão e da conversão da gentildade por parte da Companhia de Jesus, em que fica evidente a necessidade de haver ‘gente de serviço’ para atender aos moradores, por intermédio da vinda dos escravos da Costa de Guiné.

Fragmento 12- A - A repartição dos índios

“Depois de reconduzidos os ditos Indios se saberá pelo rol dos Parochos o numero que ha delles capases de serviço em todas as Aldeas e se dividirá em trez partes, huma dellas ficará sempre nas mesmas Aldeas alternativamente na forma de minhas ordens para tratar das lavouras necessarias para a concervação das suas familias e para o sustento dos Indios que de novo decerem.”
 “Santa fé catholica e traser a sociedade civil em Aldeas e habitações, quanto for posivel mais vesinhas aos Portuguezes em que posão ser mais uteis ao Estado.”

Fonte: Marchini (2012, p. 166). (Provisão de 1680)

O Fragmento 12-A demonstra como o governo português incessantemente busca escravos para atender às demandas dos moradores locais, o que também comprova como esses replicam os hábitos europeus da época. Eles precisavam de alguém que se sujeitasse ao trabalho braçal também dentro das casas. Do mesmo modo, percebo sempre presente várias demonstrações no sentido de se transformarem as aldeias indígenas em unidades produtivas por meio das lavouras (enunciado esse que volta com força em 2019 em algumas falas proferidas pelo Governo Federal) e, também de se converter a fé católica em utilidade para o Estado.

Na tentativa de um melhor gerenciamento das aldeias indígenas, e na busca por transformá-las em ‘força produtiva’ e de consumo, é criado o Regimento das missões do Estado do Maranhão e Grão-Pará (Fragmento 13), de 21 de dezembro de 1686. Dentre outras finalidades, fazia parte dos planos dos governantes, com a criação deste regimento, incentivar cada vez mais o comércio de e com os índios, incentivando-os ao consumo por meio das relações de troca dos produtos de suas lavouras por outros disponíveis nas cidades.

Fragmento 13- O incentivo ao comércio

[...] O commercio, que necessariamente consiste em generos, e o serviço dos Indios, que tambem

importa necessariamente o justo sellario do seu trabalho, se deve regular da maneyra, que no commercio não haja engano.

[...] Para se evitar a queyxa dos moradores da repartiçaõ dos Indios, e para que se não possa exceder o numero dos escritos a que se chamaõ verbais, e muyto principalmente para que os Governadores possaõ saber o numero, e a qualidade dos Indios de que se pôdem valer nas occasioens em que pôdem ser necessarios para bem do Estado, se faraõ dous livros, que sirvaõ de matricular nelles todos os Indios de idade de treze annos inclusive, tẽ, a idade de sincoenta annos, por ser aquella em que commodamente podem estar capazes de servir.

[§21] Não poderaõ entrar na repartiçaõ aquelles Indios que forem menores de treze annos como acima fica dito, nem tambem algumas mulheres desta, ou de mayor idade, mas porque na occasião em que se recolhem os frutos, que se lançaõ à terra saõ necessarias aos moradores algumas Indias, que se chamaõ farinheyras, e tambem necessitaõ os mesmos moradores de Indias para lhe criarem seus filhos [...]

Fonte: Silva (1854, p. 89). (Regimento das Missões de 1686)

O Regimento das Missões demonstra a importância da Companhia de Jesus na gestão dos índios, contemplando a necessidade de deixá-los nas aldeias, para que fizessem comércio com os brancos. O que destaca desse regimento é a questão da idade, entre 13 e 50 anos, para servir ao Estado, e das mulheres índias, que deveriam servir aos moradores como empregadas domésticas. Ressalto que a lei que dispõe sobre o contrato de trabalho doméstico foi aprovada no Brasil apenas no ano de 2015, e que até então a categoria não possuía garantias legais como outros trabalhadores possuem desde a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (Decreto-Lei nº 5.452) (BRASIL, 1943).

Os colonizadores subdividiam os trabalhos manuais e artesanais conforme as suas necessidades e a disponibilidade de bons artífices. Trabalhos inferiores e pouco intelectualizados precisavam de quem os realizasse, e a opção era utilizar os gentios para essas tarefas, de modo análogo à escravidão dos negros da Guiné. Segundo Paiva (2003, p. 68), o sistema educativo desse período, além de precário e insuficiente, não contemplava atividades de ofícios, que paradoxalmente era a mão de obra mais demandada nos engenhos, criação de gado, mineração e nas construções. Segundo Santos (2000), com a vinda cada vez mais constante e intensiva de escravos africanos e de sua introdução em determinadas ocupações, aos poucos, a aprendizagem caseira de ofícios passa a ser ministrada por escravos; momento em que, conforme Fonseca (1986), essa ocupação começou a ser desprezada pelos brancos.

De acordo com Aranha (2006), no Brasil do século XVII, os núcleos urbanos além de pobres, eram totalmente dependentes das atividades rurais; locais onde se concentrava a maioria da população. A autora afirma que a população vivia em uma

sociedade escravista e agrária, na qual a educação não era prioridade; também as mulheres estavam excluídas do ensino, por isso, havia enorme contingente de pessoas não alfabetizadas. Negros e índios, naquela época e por muito tempo na nossa história, se entrassem em algum colégio seria para prestarem algum serviço, pois não havia espaço para eles nos bancos escolares.

Segundo Aranha (2006, p. 165), apenas os mulatos, mas já ao final do século XVII, começaram a reivindicar seu espaço nos privilegiados seminários jesuíticos:

Diante da importância dada aos graus acadêmicos para a classificação social, aumentou a procura da escola por parte dos mestiços, o que provocou, em 1689, um incidente conhecido como 'questão dos moços pardos': os colégios dos jesuítas haviam proibido a matrícula de mestiços 'por serem muitos e provocarem arruaças', mas tiveram de renunciar à decisão discriminatória, tendo em vista os subsídios que recebiam, por serem escolas públicas. (ARANHA, 2006, p. 165).

Para esta 'Questão dos Moços Pardos', foi emitida no ano de 1689, em Portugal, a Provisão de 28 de fevereiro, que ordenou aos religiosos da Companhia de Jesus a admissão dos moços pardos ao estudo (Fragmento 14). Aranha (2006, p. 166) destaca que, nesse período, dentro dos seminários, havia uma "visão etnocêntrica na educação europeia na colônia", que, além de desprezar outras culturas, aceitava apenas alunos brancos.

Fragmento 14- A questão dos moços pardos

EU EL-REI faço saber aos que esta minha Provisão virem, que, tendo respeito ao que se me representou, por parte dos moços pardos da Cidade da Bahia, em razão de que, estando de posse, ha muitos annos, de estudar nas escolhas publicas do Collegio dos Religiosos da Companhia, e não queriam admitti-los a estudar nas suas escolhas sendo-o nas minhas Universidades de Coimbra e Evora, e não lhes servindo de impedimento a côr dos pardos; pedindo-me mandasse aos ditos Religiosos de os admittirem nas suas escolhas do Brazil, como os admittem nas do Reino: e tendo a tudo consideração, e ao que me informou o Governador Geral daquelle Estado, sobre este requerimento, e resposta do meu Procurador da Corôa, a que se deu vista - hei por bem que os Religiosos da Companhia de Jesus admittam ao estudo os moços pardos. E esta Provisão mando se cumpra e guarde inteiramente, como nella se contém, etc.

Fonte: Garcia (1924, p. 21). (Provisão de 1689)

Dentre os sintomas dessa época, além da exclusão social, havia a exclusão racial, fato esse comprovado na reivindicação pela educação por mulatos e pardos, no ano de 1689, somente atendida pelos jesuítas quando ameaçados de perderem seus subsídios pela coroa. Esta é uma importante pista, pois a ascensão social pela escolarização é ainda presente no discurso da escola contemporânea, ganhando

força atualmente com o discurso do empresariamento de si, que busca o aperfeiçoamento permanente, mas agora pela flexibilização permanente.

Destaco também que ao final do século XVII desaparecem por completo dos documentos analisados aquelas relações iniciais que os jesuítas mantinham com a aprendizagem de ofícios. Segundo Varela e Alvarez-Uría (1992, p. 11), foram os jesuítas que inicialmente começaram a desprezar o sistema de transmissão dos saberes adquiridos no trabalho, e a aprendizagem de ofícios “deixará então de ser uma função nobre para se converter no desprestigiado trabalho manual ou mecânico” (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992, p. 11).

Conforme os documentos que analisei do início do século XVIII, a associação com os gentios no âmbito da relação educação e trabalho segue-se nas décadas predecessoras. Em 23 de janeiro de 1704, são emitidas cartas do ouvidor-geral de São Paulo sobre o que tem obrado na liberdade do gentio das vilas da sua repartição:

[...] na forma que êle aponta e sôbre o cativoiro e liberdade dos índios que também se devem observar as leis que se tiverem passado a seu favor, porém que para o exame e conhecimento da sua liberdade e os fazer por nela, e lhes guardar justiça, se deve ordenar ao ouvidor-geral de São Paulo, que indo em correição às vilas da sua comarca, queixando-se alguns índios a algumas pessoas de que os tais índios estão em poder de algumas pessoas contra a sua vontade, sendo livres, e os tratam ou vendem como cativos. Lisboa, em 23 de janeiro de 1704, Mesquita. (MES, 1951, p. 166).

Em 1755, é emitido documento que não desabona aqueles que buscam o casamento com índios. Nesse ínterim, noto com interesse que nessa lei são empregados os termos: honra e dignidade, os quais aparecem na mesma frase, de certa forma, significando um resumo daquilo que o governante pensava a respeito da população e da maneira de governar à época:

[...] Meus Vassallos deste Reino, e da America, que casarem com as Indias della, não ficão com infamia alguma, antes se farão dignos da Minha Real attenção, e que nas terras, em que se estabeleceram, serão preferidos para aquelles lugares, e occupações, que couberem na graduação das suas pessoas, e que seus filhos, e descendentes serão habeis, e capazes de qualquer emprego, honra, ou Dignidade. [...] Lei de 1755. (SILVA, 1830, p. 368).

Em 1757, é emitido um diretório, conhecido como Directorio das Povoações dos Índios do Pará e Maranhão, aprovado por Alvará Régio em 17 de agosto de 1758 para os índios das aldeias das capitâneas do Pará e Maranhão³⁴. É um rico

³⁴ Durante o período da União Ibérica (domínio espanhol), houve a divisão da colônia portuguesa no Brasil em duas administrações independentes: O Estado do Brazil (Pernambuco à Santa Catarina) e o Estado do

documento com mais de dez páginas, que destaca como os índios eram vistos pelos brancos à época e como se observava a relação entre educação e trabalho.

Fragmento 15- A - A falta de aptidão

como estes pela lastimosa rusticidade, e ignorancia, com que até agora forão educados, não tenham a necessária aptidão, que se requer para o Governo, sem que haja quem os possa dirigir, propondo-lhes os próprios dictames da racionalidade, de que vivião privados

Fonte: Portugal (1757, p. 509).

Passados mais de 200 anos do primeiro documento analisado, a visão dos 'brancos' em relação aos índios pouco mudou. Além de os verem como completos bárbaros e de acharem que vivem na ignorância, começa a aparecer o termo 'aptidão', o que faz sentido em um período em que as antigas vilas agora são cidades e em que os índios ainda não foram dizimados, mas vivem nos sertões, onde a produção extrativa continua em expansão.

E qual é o lugar do índio nessa sociedade? Sua aptidão seria para o quê? Mas nem sempre o indígena consegue ser assimilado, uma vez que a sua relação com o trabalho, com a educação e com o tempo diferem muito das perspectivas até então operadas pelos colonizadores. O que posso pensar com esta tese é como os indígenas foram sendo historicamente formados, desde o lugar da ignorância, da falta de aptidão e da vagabundagem, fortalecendo-se o discurso do perigo do ócio. Soma-se a isso a necessidade de se destacar que a aptidão seria algo de ordem natural. No caso do indígena, a falta dessa inclinação.

O excerto abaixo evidencia que os índios não possuem capacidade de se governarem, que precisam de alguém com virtudes capazes de 'adestrá-los', alguém que seja o 'diretor da aldeia', conforme expresso no Fragmento 15-B:

Pará e Maranhão (Ceará à Amazônia). No período de Marques de Pombal houve novamente a unificação da colônia portuguesa.

Fragmento 15- B - A incapacidade de se governarem

[...] em quanto os Índios não tiverem a capacidade de se governarem, hum Director, que nomeará o Governador, e Capitão Geral do Estado, o qual deve ser dotado de bons costumes, zelo, prudencia, verdade, sciencia da lingua, e de todos os mais requisitos necessários para poder dirigir com acerto os referidos Índios debaixo das ordens

Fonte: Portugal (1757, p. 510).

Como os índios ainda mantinham o seu próprio idioma, de acordo com o Diretório (Fragmento 15-C), já era tempo de retirá-los da rusticidade e da barbaridade, introduzindo de uma vez o idioma português. Segundo o Diretório (PORTUGAL, 1757, p. 510):

Sempre foi a maxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, se conquistárão novos Dominios, introduzir logo nos Póvos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputavel, que este he hum dos meios mais efficazes para desterrar dos Póvos rusticos a barbaridade dos seus antigos costumes.

Fragmento 15- C - Meninos e meninas

que os Meninos, e Meninas, que pertencem às Escolas, usem da Lingua propria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portugueza, E como esta determinação he a base fundamental da Civilidade, que se pertende, haverá em todas as Povoações duas Éscolas publicas, huma para os Meninos, na qual se lhes ensine a doutrina Christã, a ler, escrever, e contar na fórma, que se pratica em todas as Éscolas das Nações civilizadas; e outra para as Meninas, na qual além de serem instruidas na Doutrina Christã, se lhes ensinará a ler, escrever, fiar, fazer renda, costura, e todos os ministérios próprios daquelle sexo. Para a subsistencia das sobreditas Éscolas, e de hum Mestre, e huma Mestra, que devem ser Pessoas dotadas de bons costumes, prudencia, e capacidade, de sonte, que possam desempenhar as importantes obrigações de seus emprêgos; se destinarão ordenados sufficientes, pagos pelos Pais dos mesmo Índios, ou pelas Pessoas, em cujo poder elles viverem, concorrendo cada hum delles com a porção, que se lhes arbitrar, ou em dinheiro, ou em effeitos, que será sempre com a attenção á grande miseria, ou a pobreza, a que elles presentemente se achão reduzidos.

Fonte: Portugal (1757, p. 512).

Quanto às escolas a serem implantadas nas aldeias, busca-se, além da língua portuguesa, a separação entre meninos e meninas, com atividades distintas para cada gênero. Para os meninos, cabia ler, escrever e contar; para as meninas, a leitura e a escrita, também fiar, costurar e fazer renda. Observo que o 'contar' não está nas atribuições das meninas. Atribuo os reflexos e implicações dessas políticas aos dias atuais, quando olhamos para alguns cursos do IFRS ainda divididos por gênero. Por que o 'contar' não era previsto para as meninas? E por que alguns cursos como o Técnico em Fabricação Mecânica ainda hoje é composto essencialmente por meninos?

Em 1759, o Conselho Ultramarino da Bahia emite parecer sobre o ‘Directorio das Povoações dos Indios do Pará e Maranhão’, analisado anteriormente, por meio do qual são adotados e aplicados alguns parágrafos naquele ano, no Estado do Brasil. Analisei somente os parágrafos que sofreram alterações em relação à proposta do Maranhão.

Fragmento 16- Construção de casas iguais às dos brancos

[...] que continuem no ensino dos meninos, na forma da sua obrigação e das meninas da Villa até a idade de 10 annos, não levando estipendio algum de seus pais ou de outra pessoa alguma, visto serem satisfeitos pela Fazenda Real cuidarião muito os Directores em desterrar das povoaçoens este prejudialissimo abuzo persuadindo aos Indios que fabriquem as suas cazas á imitação dos brancos, fazendo nellas diversos repartimentos, onde vivendo as familias com separaçam, podessem guardar, como racionaes, as leis da honestidade e polícia. Consiste a providência em que os Directores sejam obrigados a remetter todos os annos ao Governador do Estado huma lista das roças, que se fizerem, declarando nella os generos que se plantarão pelas suas qualidades, e os que se colherão, e tambem os nomes assim dos lavradores. se comprehende o importante documento aos Directores de introduzir na ideia dos Indios a utilidade, que lhes póde resultar do commercio. se impõe aos Directores a obrigação de remetter ao governador do Estado hum mappa de todos os Indios auzentes, assim dos que se achão nos mattos, como nas cazas dos moradores,

Fonte: Portugal (1759, p. 337).

Comparando os Fragmentos 15 e 16, acho importante destacar nesse último a questão das edificações das casas (nas aldeias indígenas), similares às dos brancos, com repartimentos e divisórias, ou seja, descaracterizou-se totalmente a cultura indígena. O documento também indica a obrigação do envio de um relatório ao governo provincial de tudo que era produzido. Além disso, a orientação era dar seguimento à prática do castigo, a fim de coibir a ociosidade e importar-se com a utilidade dos índios.

Quanto à Companhia de Jesus, no decorrer do século XVIII, segundo Varela e Alvarez-Uría (1992, p. 11), os colégios de jesuítas, na fase da consolidação, eram considerados “[...] uma preservação do contágio das multidões”. Nas palavras de Varela e Alvarez-Uría (1992, p. 11):

[...] a memória dos povos, os saberes adquiridos no trabalho, suas produções culturais, suas lutas, ficarão marcadas com o estigma do erro e desterradas do campo da cultura, a única legítima porque está legitimada pelo mito da ‘neutralidade’ e da ‘objetividade’ da ciência.

Essa situação, na qual os saberes do povo são relegados a segundo plano, e que aos poucos vai regulamentando todas as relações de ensino e aprendizado, a partir dos conhecimentos científicos considerados mais válidos, ocorre até os dias de hoje. Conforme cito no referencial teórico e tendo como parâmetro Ariès (1986, p. 11) e Varela e Alvarez-Uría (1992, p. 20-23), percebo que nesse período histórico os saberes populares foram sendo deixados de lado e foi eleita somente uma forma de educação: a escola. Mesmo sabendo que nesse período muito poucos são os que frequentam a escola no Brasil (aqui não dá para ter a realidade europeia como padrão), sendo que gradativamente a escola emerge e substituirá as outras formas de aprendizagem.

Os colégios irão inaugurar uma nova forma de socialização, que rompe a relação existente entre aprendizagem e formação; relação que existia tanto nos ofícios manuais como no ofício das armas e, inclusive, em outras ocupações liberais, tais como: medicina, arquitetura e artes. [...] A fabricação da alma infantil, para a qual contribuem de forma especial os colégios, terá como contrapartida o submetimento dos corpos e a educação das vontades em que tanto insistem os educadores religiosos. (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992, p. 21-23).

Outra ‘forma de saber’ que vive esse dilema é o ‘ensino técnico’ e o seu funcionamento, pois se trata de um ‘saber escolarizado’ voltado para o mundo do trabalho. Mas qual trabalho?

Ao longo da feitura das análises, busco compreender como ocorreram as relações entre ensino e trabalho e como foi forjado o aluno-trabalhador no Brasil. Como a análise dos documentos históricos contempla a compreensão daquilo que ocorria em cada momento histórico, finalizo (mas não concluo) por aqui este período essencialmente marcado pela relação dos jesuítas com o governo e por sua saída em 1759.

Um importante divisor de águas na história da educação portuguesa e brasileira foi o denominado Período Pombalino³⁵, particularmente, suas reformas na educação e suas consequências, como a ruptura na relação entre os portugueses e os jesuítas e o surgimento das denominadas Escolas Menores. Sua ascensão ocorre pela decadência da economia portuguesa no período e pelo fato de que esta se encontrava atrelada à doutrina religiosa.

³⁵ Marquês de Pombal assume como Primeiro-ministro de Portugal (1750-1777).

Romanelli (2007) diz que, além dos problemas que ocorriam em Portugal em relação à Igreja, no Brasil, os atritos tornaram-se maiores, pois várias questões acabaram por se agravar, como a escravização dos índios, além de ideias provindas do enciclopedismo³⁶ declaradamente anticlerical.

Segundo Hilsdorf (2011), do século XVI ao século XVIII, foi gradativamente aumentando o atrito entre a Coroa Portuguesa e a Companhia de Jesus, pois seus propósitos e interesses tornavam-se cada vez mais distantes. Hilsdorf (2011, p. 15) também destaca que, com Pombal no poder, a Ilustração³⁷ passa a ser a mentalidade dominante, e inicia-se um processo de reformulação de todo o sistema de ensino na metrópole e nas colônias.

A primeira providência em relação à educação, buscando-se a ruptura com os Jesuítas e seu ‘questionável’ método, foi a emissão da Carta-lei de 6 de novembro de 1759, na qual observo duas importantes preocupações: primeiramente, tomar a educação pela questão metodológica; depois, não desperdiçar tempo, conforme El Rei (Fragmento 17-A):

Fragmento 17- A - O fastidioso método

Tendo consideração outro sim a que sendo o estado das Letras Humanas a base de todas as Sciencias, se vê nestes Reinos extraordinariamente decahindo daquelle auge, em que se achavão quando as Aulas se confiãrão aos Religiosos Jesuítas, em razão de que estes com o escuro, e fastidioso Methodo, que introduzirão nas Escolas destes Reinos, e seus Dominios; e muito mais com a inflexivel tenacidade, com que sempre procurãrão sustentallo contra a evidencia das solidas verdades, que lhe descobrirão os defeitos, e os prejuizos de uso de hum Methodo, que depois de serem por elle conduzidos os Estudantes pelo longo espaço de oito, nove, e mais annos, se achavão no fim delles tão illaqueados nas muidezias da Grammatica, como destituídos das verdadeiras noções das Linguas Latina, e Grega, para nellas fallarem; e escreverem sem hum tão extraordinario desperdicio de tempo com a mesma facilidade, e pureza, que se tem feito familiares a todas as outras Nações da Europa, que abolirão aquelle pernicioso Methodo. EL REI (1759).

Fonte: Silva (1830, p. 673). (Carta-Lei de 06 de novembro de 1759)

Como a educação não superior (ensinos menores) era quase que uma exclusividade da Companhia de Jesus, ao romper com os jesuítas, tentou-se reparar os ‘danos’ causados pelos seus métodos, sob a alegação de que antes da Companhia de Jesus, Portugal fora denominada ‘República das Letras’. Segundo EL REI (Fragmento 17-B):

³⁶ A enciclopédia tinha como elementos norteadores a liberdade individual, comercial, industrial, de pensar, escrever e publicar; oposição clara às ideias religiosas e ao absolutismo político, que eram considerados obstáculos para a liberdade.

³⁷ Termo pelo qual o Iluminismo era conhecido em Portugal e Espanha.

Fragmento 17- B - A proteção do ensino

E atendendo ultimamente a que, ainda quando outro fosse o Methodo dos sobreditos Religiosos, de nenhuma sorte lhes deve confiar o ensino, e educação dos Meninos, e Moços, depois de haver mostrado tão infaustamente a experiencia por factos decisivos, e exclusivos de toda a tergiversão, e interpretação, ser a Doutrina, que o Governo dos mesmos Religiosos faz dar aos Alumnos das suas Classes, e Escolas, sinistramente ordenada á ruina não só das Artes, e Sciencias, mas até da mesma Monarchia, e da Religião, que nos mesmos Reinos, e Dominios devo sustentar com a Minha Real, e indefectivel protecção. EL REI (1759).

Fonte: Silva (1830, p. 674). (Carta-Lei de 06 de novembro de 1759)

Evidencio novamente a preocupação com a utilidade e não em se perder tempo. Em relação ao documento a seguir (17-C), extraí alguns excertos objetos de análise:

Fragmento 17- C - A reforma do ensino

Seu Servido da mesma sorte ordenar, como por este Ordeno, que no ensino das Classes, e no estudo das Letras Humanas haja huma geral refórma, mediante a qual se restitua o Methodo antigo, reduzido aos termos simplicis, claros, e de maior facilidade, que pratica actualmente pelas Nações polidas da Europa.

Quando algum dos Professores deixar de cumprir com as suas obrigações, que são as que lhe impoem neste Alvará, e as que ha de receber nas Instrucções, que mando publicar; o Director o advertirá, e corrigirá. Porém, não se emendado, Mo fará presente, para o castigar com a privação do emprego, que tiver, e com as mais penas, que forem competentes.

Os ditos Professores observarão tambem as Instrucções, que lhe tenho mandado estabelecer, sem alteração alguma, por serem as mais convenientes, e que se tem qualificado por mais convenientes, e que se tem qualificado por mais uteis para o adiantamento dos que frequentão estes Estudos, pela experiencia dos Homens mais versados nelles, que hoje conhece a Europa.

Fóra das sobreditas Classes não poderá ninguem ensinar, nem pública nem particularmente, sem approvação, e licença do Director de Estudos. O qual para lhà conceder, fará primeiro examinar o pretendente por concederá a dita licença: Sendo Pessoa, na qual concorrão cumulativamente os requisitos de bons, e provados costumes; e de sciencia, e prudencia: E dando-se-lhe a approvação gratuitamente, sem por ella, ou pela sua assignatura se lhe levar o menor estipendio.

Todos os ditos Professores gozarão dos Privilegios de Nobres, incorporados em Direito commum, e especialmente no Código, Título - *De Professoribus, et Medicis*.

Fonte: Silva (1830, p. 673). (Carta-Lei de 06 de novembro de 1759)

Além de tentar uma metodologia a qual nem mesmo Pombal compreendia, pois os Jesuítas ali estiveram 200 anos instalados e com sua *Ratio Studiorum* bem estruturada, a reforma trouxe consequências, como as denominadas ‘aulas régias’. Essas romperam radicalmente com a metodologia dos jesuítas e os impediram de continuar com suas atividades educativas, porém, demorou alguns anos até que fossem implementadas e tivessem algum efeito. No excerto (Fragmento 17-C), percebi termos, como a ‘advertência’ aos professores que não seguissem as Instrucções. Segundo Hilsdorf (2011, p. 20), essa foi uma nova metodologia adotada a partir de 1759, a qual modificou os programas e os métodos de ensino e resultou

na proposição de um método novo de aprendizagem do latim, mais resumido e simplificado. A ilustração pombalina também focou a língua nacional. Daí a ênfase dada ao estudo da gramática da língua portuguesa, que passa a ser ensinada também nas aulas de latim.

Essa medida implicou, para a colônia, na proibição de se falar a língua geral: o tupi. Mudaram-se os compêndios, e os livros dos jesuítas foram proibidos. Outro destaque foi a necessidade de qualificação dos professores. A partir de então, ninguém poderia, pública ou particularmente, ensinar sem a licença do Diretor de Estudos. Isso comprova como o saber escolarizado prevaleceria sobre as outras formas de saber. A reforma pombalina, em pleno século XVIII, vem operar a racionalização e a burocratização da educação, revelando que nesse período educação e trabalho ainda estão bem separados. Quem trabalhava, seguia trabalhando, e as instituições que pensavam o trabalho eram as corporações de ofício, desvinculadas do Estado e da formalização que esse começa a implementar na sociedade. Ao término deste capítulo, abrirei um parêntese para explicar as corporações de ofício.

Quase que simultaneamente à criação das escolas menores, ocorreu a expulsão dos Jesuítas (em 10 de novembro de 1759). Eles foram os responsáveis pela educação de aproximadamente 20 mil alunos em Portugal e com mais de 100 estabelecimentos no Brasil. Segundo a Carta-lei de EL REI (Fragmento 18):

Fragmento 18- A expulsão dos Jesuítas

Declaro os sobreditos Regulares na referida manifestamente indispostos com tantos, tão abominaveis, tão inveterados, e tão incorregiveis vicios para voltarem á observancia delle; por Notorios Rebeldes, Traidores, Adversarios, e Agressores, que tem sido, e são actualmente, contra a Minha Real Pessoa, e Estados, contra a paz pública dos Meus Reinos, e Dominios, e contra o Bem commum dos Meus fiéis Vassallos: Ordenando, que como taes sejam tidos, havidos, e reputados: E os Hei desde logo em effeito desta presente Lei por desnaturalizados, proscriptos, e exterminados. Mandando que effectivamente sejam expulsos de todos os Meus Reinos, e Dominios, para nelles mais não poderem entrar.

Fonte: Silva (1830, p. 713). (Carta-Lei de 10 de novembro de 1759)

Em 1772 (13 anos depois da expulsão dos jesuítas), o Rei de Portugal lança, por meio de uma lei, um plano de educação, visando a minimizar as ‘perdas’ causadas pelo período dos Jesuítas, conforme a Lei (Fragmento 19-A):

Fragmento 19- A - As Escolas Menores

Que entre os funestos Estragos, com que pelo longo período de dous Seculos se viram as Letras arruinadas nos mesmos Reinos, e Dominios; se comprehendêram as Escolas Menores, em que se formam os primeiros elementos de todas as Artes, e Sciencias; achando-se destruídas por effeitos das maquinações, e dos abusos, com que os temerarios Mestres, que por todo aquelle dilatado periodo se arrogaram as sobreditas Escolas, e as direcções dellas, em vez de ensinarem, e promoverem o ensino dos seus Alumnos, procuráram distrahillos, e impossibilitar-lhes os progressos desde os seus primeiros tyrocínios.

Fonte: IGEC (1772, p. 1).

Neste plano, estão compreendidos artes, ciências e cálculo geral, a serem aplicados em “cada huma das Comarcas dos Meus Reinos, e Dominios, e do numero dos Habitantes dellas, que por hum regular, e prudente arbitrio podem gozar do beneficio das Escolas Menores” El Rei (PORTUGAL, 1772, p. 2). Abaixo segue o excerto analisado.

Fragmento 19- B - A educação é para poucos

sendo igualmente certo, que nem todos os individuos destes reinos, e seus dominios se hão de educar com o destino dos estudos maiores, porque delles se devem deduzir os que são necessariamente empregados nos serviços rusticos, e nas artes fabrís, que ministram o sustento aos póvos, e contituem os braços, e mãos do corpo politico; bastariam ás pessoas destes gremios as instrucções dos párcos.
sendo tambem indubitavel, que ainda as outras pessoas habeis para os estudos tem os diversos destinos, que fazem huma grande desigualdade nas suas respectivas applicações; bastará a huns, que se contenham nos exercicios de ler, escrever, e contar; a outros, que se reduzam á precisa instrucção da lingua latina; de sorte que somente se fará necessario habilitar-se para a filologia o menor numero dos outros mancebos, que aspiram ás applicações daquellas facultades academicas, que fazem figurar os homens nos estados.

Fonte: IGEC (1772, p. 3).

O que percebo evidente desta lei sobre os ‘estudos maiores’ (equivalente hoje ao ensino superior) é que esses não seriam disponibilizados para toda a população. Ao analisar o excerto (Fragmento 18-A), destaco três tipologias: os serviços rústicos, as artes fabris e os estudantes; para os dois primeiros bastaria a instrução dos párcos, quando necessário. Talvez fosse este o sinal mais claro da segregação social que se vivia na época, na qual, de fato, a educação não era e não seria para todos. E essa divisão, com diferentes valores entre trabalho dito manual e trabalho dito intelectual perdurou por muito tempo na legislação³⁸ e mantêm-se até os dias

³⁸ Foi na Constituição de 1934 que apareceu pela primeira vez, dentre os documentos analisados, a tentativa de homogeneizar a questão. Diz o Artigo 121, Letra J, § 2.º da Constituição: “Para o effeito deste artigo, não ha distincção entre o trabalho manual e o trabalho intellectual ou technico, nem entre os profissionaes respectivos” (BRASIL, 1934).

atuais. Um exemplo é o nosso 'ensino industrial' e o 'sistema S' (falarei sobre o assunto no quarto período analisado), ambos criados para os trabalhadores e seus filhos. Além disso, o enunciado da habilidade é repetido como sendo algo natural e inato na pessoa.

O processo que compreendeu a saída dos jesuítas com a substituição dos educadores no Brasil demorou aproximadamente 13 anos, e a “perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas” (ROMANELLI, 2007, p. 36). Esse processo de substituição, denominado aulas régias, compreendia aulas avulsas e secundárias “de gramática latina, grega e hebraica, de retórica e de filosofia, a serem preenchidas por professores escolhidos em concurso público e pagos pelo Erário Régio”. (HILSDORF, 2011, p. 19-20).

Romanelli (2007) destaca que, mesmo com a saída dos jesuítas, muito daquilo que se ensinava não mudou nas bases, pois os jesuítas mantinham no Brasil colégios e seminários para a formação do clero, que deu seguimento à sua ação pedagógica. “Compuseram também o maior contingente de professores recrutados para as chamadas aulas régias introduzidas com a reforma pombalina” (ROMANELLI, 2007, p. 36).

Hilsdorf (2011, p. 27) esclarece que as reformas culturais e do ensino no período pombalino tiveram como base a ilustração, o que deu “um novo rumo à educação, tanto na metrópole quanto na colônia, em termos de renovação metodológica, de conteúdos e de organização”, principalmente no período compreendido entre 1770 e 1820, considerado por alguns autores como o da crise do sistema colonial.

Os problemas do Brasil Colônia não estavam restritos apenas ao cunho educacional, o governo português queria, com quase 300 anos de colonização, que o país continuasse, em essência, como uma colônia de exploração, vivendo da agricultura, pecuária e da extração de insumos. Um exemplo disso foi o Alvará de 1785 (Fragmento 20).

Prova disso foi um alvará publicado em cinco de janeiro de 1785 em Lisboa proibindo a abertura de fábricas em todo o território nacional brasileiro, sob o argumento de que, por se tratar ainda de uma colônia, “[...] quanto mais se multiplicar o número dos fabricantes, mais diminuirá o dos cultivadores; e menos braços haverá”. (HISTÓRIA COLONIAL, 2018, p. 27). Na sequência, o alvará

também cita “como são os das referidas fábricas, e manufacturas: e consistindo a verdadeira, e sólida riqueza nos frutos, e produções da terra, as quais somente se conseguem por meio de colonos, e cultivadores, e não de artistas, e fabricantes”. (HISTÓRIA COLONIAL, 2018, p. 27). Com isso, percebo uma evidente estratégia biopolítica na gestão do trabalho, ou melhor, a lei operando estrategicamente em certa condução das condutas. Segundo o alvará (HISTÓRIA COLONIAL, 2018, p. 27):

Alvará, porque Vossa Majestade he servida prohibir no Estado do Brazil todas as Fabricas, e Manufacturas de Ouro, Prata, Sedas, Algodão, Linho, e Lã, ou os Tecidos sejam fabricados de hum só dos referidos Generos, ou da mistura de huns com os outros, exceptuando taõ sómente as de Fazenda Grossa do dito Algodão.

O alvará é um claro exemplo das dificuldades iniciais impostas pela coroa portuguesa no processo de industrialização; antes de ser publicado, outras situações já vinham ocorrendo, desde o início do século XVIII, como explica Santos (2000, p. 207):

Entre 1706 e 1766, indústrias de vários ramos de atividade foram fechadas segundo a seguinte cronologia: em 1706, uma Ordem Régia, datada de 8 de julho, fechava em Recife a primeira tipografia que funcionava no Brasil, inaugurada naquele mesmo ano; em 1747, outra Ordem Régia, com data de 6 de julho, determinava ao governador de Pernambuco o sequestro e a destruição de todos os estabelecimentos tipográficos que porventura existissem; em 1751, por ordem de Gomes Freire, governador das capitanias do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, foram extintas numerosas oficinas; e, em 1766, estando à frente do governo o Conde de Cunha, foi apresentada a Carta Régia de 31 de julho, que mandava destruir as fundições e as oficinas de ourives que existissem no país.

O que constato com esse alvará, emitido quase trezentos anos após a chegada dos colonizadores portugueses, é a manutenção do *status quo*, em que, para a coroa portuguesa, interessava que o país fosse sempre uma colônia de exploração e que não fosse preciso desenvolver, apenas cultivar o solo e exaurir a terra. Convém lembrar que nesse período a Inglaterra, por exemplo, já vivia uma fase na qual ocorria a transição de métodos artesanais de produção pela produção por máquinas, o que além de ser um diferencial para a época, agravou a condição do Brasil de colônia de exploração. Desta forma, comprovo o quanto tudo isso implicou no ensino profissional, para a economia brasileira e para as relações de trabalho.

Fragmento 20- A - A proibição das fábricas

[...] sendo-me presente o grande número de Fabricas, e Manufacturas, que de alguns annos a esta parte se tem diffundido em defferentes Capitanías do Brazil, com grave prejuizo da Cultura, e da Lavoura, e da exploração de Terras Minaraes daquelle vasto Continente; porque havendo nelle huma grande, e conhecida falta de População, he evidente, que quanto mais se multiplicar o número dos fabricantes, e mais diminuirá o dos Cultivadores; e menos Braços haverá [...]
E consistindo a verdade, e sólida riqueza dos Frutos, e Producções da Terra, as quaes somente se conseguem por meio de Colonos, e Cultivadores, e não de Artistas, e Fabricantes

Fonte: História Colonial (2018, p. 27-28). (Alvará de 1785)

Havia evidentes diferenças entre a função das pessoas e a valorização de seu trabalho no Brasil em relação a Portugal. Importava à corte portuguesa que o Brasil desenvolvesse os serviços essenciais e produzisse aquilo que hoje se chamam *comodities*³⁹, destinados ao cultivo da terra. Passados mais de 500 anos do início da colonização, ao verificar o saldo da balança comercial, percebo que o país pouco evoluiu em certos aspectos: não possui tecnologia de ponta; mantém um abismo social entre os que têm e os que não têm renda digna; prevalece a desigualdade econômica e educacional; além disso, continua a exportar *comodities* e importar produtos prontos.

É neste contexto de subordinação à coroa portuguesa que insiro o último documento desse período, emitido em 1798 por meio de uma Carta Régia (Fragmento 21) a ser aplicada na Capitania do Espírito Santo, que trata da civilização dos índios. A constante, em relação às demais Cartas e Regimentos, é que o governo tenta de todas as formas fazer com que os índios sejam produtivos. No documento a seguir, os diretórios (pequenas subprefeituras) serão abolidos e não haverá diferenciação dos índios em relação aos demais habitantes do Brasil.

Fragmento 21- A inclinação natural ao ócio

hei por bem abolir e extinguir de todo o directorio dos indios estabelecido provisionalmente para o governo economico das suas povoações para que os mesmos indios fiquem sem diferenca dos outros meus vassallos, sendo dirigidos e governados pelas mesmas leis que regem todos aquelles dos differentes estados que compõem a monarchia, restituindo os indios os direitos que lhes pertencem igualmente como os meus vassallos livres.
E como entre os indios não poderá cessar repentinamente, mas sim gradual e successivamente, a inclinação natural de alguns d'elles no ocio e inacção, ordeno-vos que todos os seis mezes mandeis fazer alardos aos differentes corpos em que ficarem formados, e façais examina e indagar, quaes d'entre elles não tem estabelecimento proprio quaes os que repugnam occupar-se em servir e em trabalhar,
A todos será livre a fazer o commercio com os gentios, e deveis permittir a introdução de todos os generos de que carecerem, a excepção de armas brancas e de fogo, polvora, balla, chumbo e ferro.

Fonte: Portugal (1798, p. 314).

³⁹ *Commodities* são produtos primários de baixo valor agregado; por exemplo, bens que não sofrem processos de alteração (transformação ou modificação), como frutas, legumes, cereais e alguns metais.

Conforme já visto nos anos de 1611 (Fragmento 10), 1689 (Fragmento 14), 1757 (Fragmento 15), a relação dos portugueses com o ócio dos indígenas não é aceitável e tampouco compreensível. Neste excerto (Fragmento 21), o último analisado desse período, além de o assunto voltar à pauta, a Carta Régia exige que seja dado um prazo de até seis meses para que os índios de fato comecem a trabalhar (nesses moldes do que se entende por trabalho).

Outra novidade do documento em relação aos anteriores está no fato de que, a partir daquele documento, não haveria mais a figura do interventor que auxiliava na gestão dos índios e das aldeias, ou seja, estaria liberado o comércio diretamente com os índios. Notabilizo a evidente redução do indígena à categoria de vassalagem, pois opera com o enunciado da tendência natural ao ócio em um tempo já capitalista, no qual “não se perde tempo”. Assim, destaco o deslocamento das formas de governo para além do poder soberano e disciplinar, com o acoplamento ao poder disciplinar da biopolítica com foco na gestão da população.

É neste ponto que emerge a figura da população, a partir de uma lógica da economia política como importante saber, e dos mecanismos de segurança como principais instrumentos, como um modo de se conhecer cada vez mais a população. Segundo Foucault (2008, p. 4):

Os mecanismos de poder são parte intrínseca de todas essas relações, são circularmente o efeito e a causa delas, mesmo que, é claro, entre os diferentes mecanismos de poder que podemos encontrar nas relações de produção, nas relações familiares, nas relações sexuais, seja possível encontrar coordenações laterais [...].

Neste aspecto, no qual a gestão da população começa a ser mais bem esquadrihada e a economia política ganha outro fôlego, Rose (1988, p. 35-36) defende que:

Em vez de ver o estado como estendendo seu domínio por toda a sociedade por meio de uma ampliação de seu aparato de controle, precisamos, pois, pensar em termos da "governamentalização do estado" – uma transformação das racionalidades e das tecnologias para o exercício do domínio político. Com a entrada da população no pensamento político, o governo toma como seu objeto fenômenos tais como número de sujeitos, suas idades, sua longevidade, seu estado de saúde e tipos de morte, seus hábitos e vícios, suas taxas de reprodução. As ações e cálculos das autoridades são dirigidas para novas tarefas: como maximizar as forças da população e de cada indivíduo no seu interior, como minimizar seus problemas, como organizá-los da forma mais eficaz.

E nesse sentido, posso vincular o quanto o enunciado, que denuncia o ócio como um risco em potencial à segurança, vem produzindo o trabalho implicado como forte dispositivo de segurança no controle da população.

Finalizada a análise dos documentos desse primeiro período, que atravessou três séculos, abro um parêntese para falar sobre a instituição ‘corporação de ofício’; embora eu não a tenha analisado como documentação primária, afirmo que essa desempenhou importante papel no capítulo da história da educação profissional e teve sua relevância na formação do país, seja diretamente pelas instituições implantadas, seja pelo desenvolvimento e merecimento que tiveram na Europa. As corporações, também conhecidas como ‘guildas’ ou ‘irmandades de ofício’, surgiram, conforme Martins (2008, p. 10), entre os séculos XI e XII, com a urbanização das cidades europeias, de modo a regulamentar a produção artesanal das pessoas qualificadas para atuarem em determinadas funções.

Na Europa, essas corporações de ofício tinham como objetivo controlar as técnicas de produção de ofícios, como: pedreiro, carpinteiro, padeiro; eram agrupadas por ramos de atividade, sendo os mais comuns: tecelões, ferreiros, carpinteiros, ourives e entalhadores de pedra. Conforme Varela e Alvarez-Uría (1992, p. 11), nesse período os artesãos:

[...] socializavam-se na mesma comunidade de pertencimento, formavam grêmios, irmandades ou corporações dotadas de determinados privilégios e usavam seus direitos para intervir na coisa pública do mesmo modo que as universidades medievais.

Segundo Martins (2008, p. 10), foi entre os séculos XI e XIII que a revolução comercial na Europa começa a ganhar corpo, relacionada a fatores, como: “o fim das invasões, a retomada do comércio e o crescimento econômico, como efeito da diminuição da periculosidade das rotas terrestres e do surto demográfico.” Aliado à produção de excedentes, o desenvolvimento das cidades permitiu que os trabalhadores com algum tipo de habilidade manual ou artística “pudessem se dedicar a outras atividades; a mão de obra deslocava-se para os centros urbanos e neles crescia o número de mercadores e artífices”. (MARTINS, 2008, p. 10)

Segundo a autora, “os trabalhadores passaram a se reunir em grupos específicos, organizando o trabalho de forma que os interesses profissionais de cada grupo fossem resguardados.” (MARTINS, 2008, p. 11). A ausência de amparo

a estes trabalhadores urbanos por parte dos governos, obrigava-os a buscar ajuda mútua por meio de associações, “que adotaram diferentes denominações nas regiões onde se formaram, tornando-se conhecidas como corporações de ofícios ou guildas”. (MARTINS, 2008, p. 11).

Com o tempo, essas associações foram se consolidando na Europa urbana e “as revoluções burguesas apontavam para a permanência e para a valorização de diversas formas de associativismo”. Martins (2008, p. 11). Dentre as regras destacadas nas associações, além da seleção para o ingresso na profissão, havia o controle dos materiais a serem utilizados e dos preços praticados; havendo também, por parte das associações, a proibição da entrada de produtos similares aos produzidos em cada cidade. De acordo com Varela e Alvarez-Uría (1992, p. 11), a aprendizagem do ofício nesses espaços consistia em:

[...] um sistema de transmissão de saber que se fazia de forma hierarquizada na oficina, a qual, além de ser lugar de trabalho, era lugar de educação, instrução e habitat; nela coexistiam transmissão de saberes e trabalho produtivo. Na oficina, mestres e oficiais eram autoridade para os aprendizes, entre outras coisas, porque possuíam um saber que era além de um saber-fazer, uma mestria técnica, uma perícia que se alcançava através de longos anos de participação num trabalho em cooperação.

Reis (2005, p. 235-259), em seu estudo sobre ‘Os homens rudes e muito honrados dos mesteres’, analisa a ‘Casa dos 24⁴⁰’, criada em Lisboa no ano de 1384 e que regulou a atuação dos ‘oficiais mecânicos’ até o ano de 1834. Relata a autora que, além de possuírem uma bem estruturada hierarquia, havia “muitas regras descritas nos regimentos dos ofícios, cuja matéria eram as normas privativas de cada profissão”. Dentre essas regras, destacam-se: as prescrições das técnicas para cada exercício profissional, que “determinaram o número de aprendizes, as horas de trabalho diário, o número de peças que cada tenda podia fabricar, a moral social requerida, a disciplina interna, a ritualística do exame [...]” (REIS, 2005, p. 239).

As corporações de ofício em geral eram compostas por mestres, oficiais e aprendizes; havia os examinadores, que aplicavam as provas de qualificação, nas quais “o examinado devia levar até a casa do examinador todas as ferramentas. Lá deveria realizar os artefatos sobre os quais os regimentos descrevem os pormenores.” (REIS, 2005, p. 241).

⁴⁰ A Casa dos 24 foi uma referência em Portugal em termos de corporativismo e associativismo profissional; foi, conforme Serafim (1953, p. 28) a principal referência às corporações implantadas no Brasil.

Segundo Reis (2005, p. 244), na 'Casa dos 24':

Havia o tempo do aprendizado e o oficial ascendia a mestre conforme decisão dos companheiros de oficina. Durante o ritual, tanto o examinador quanto o escrivão do ofício tinham que estar presentes, e aquele que desse a suficiência "por peita, ou malícia" ia para a cadeia durante 30 dias, além de pagar multa. O examinador não podia, em nenhuma hipótese, examinar filho, cunhado, criado ou quaisquer parentes. Estes, se quisessem ser examinados, deviam fazer uma petição à câmara para que a mesma providenciasse um juiz do ano anterior para realizar o exame, pelo qual receberia a metade do valor. Os reprovados podiam ser reexaminados seis meses depois, mas pagavam novamente a taxa do exame. Oficiais não examinados podiam trabalhar para os examinados que eram donos das tendas. Ou seja, a examinação era obrigatória para aqueles que desejavam vender suas horas de trabalho por melhores remunerações e/ou serem donos das tendas, posteriormente chamadas de oficinas. Cada oficial só podia ter uma tenda do seu ofício e nesta não podia fazer nada além do que tinha sido previsto na sua habilitação profissional.

Também sobre a 'Casa dos 24', conforme Reis (2005, p. 244), há uma evidência histórica de que o aluno-trabalhador na Europa nessa época iniciava no ofício de aprendiz iniciava aos sete anos, pois ainda não era fortalecido o discurso da infância. Palavras de Reis (2005, p. 253-254):

A aprendizagem continua obrigatória para que o jovem se torne um oficial e, posteriormente, possa fazer o exame. Sua duração é fixada e, em alguns casos, é contratual. Depois de inscrito pelo escrivão, o aprendiz é encaminhado a um mestre examinado que só podia possuir um aprendiz por vez. Começa cedo, e crianças desde os sete anos, ou até mais novas, são entregues aos mestres. Muitas eram recrutadas nas províncias, entre famílias pobres, que preferiam ver seus filhos à mercê de um mestre do que sem ofício, mas havia pais que contratavam o ensino. Como era alojado e alimentado pelo patrão, o aprendiz tinha sobre si regulações para todas as horas do dia. Ou seja, em meio às tarefas profissionais, cabialhes dar recado, fazer limpeza etc. Ao mestre ainda era outorgado o direito de bater-lhe. Se fugisse da oficina em que estava matriculado, a câmara proibia-lhe de em outra ingressar. Forçosamente, essa facilidade fez com que determinados ofícios fossem transmitidos numa mesma família durante gerações e, obviamente, a hereditariedade facilitou a criação de monopólios familiares.

No que tange às corporações de ofício em terras brasileiras, Serafim (1953) afirma que, devido à extensão da costa brasileira, seria insuficiente a vinda de apenas imigrantes europeus para desbravar e cultivar. Então, segundo o autor, "recorreu-se ao regime do trabalho servil" (SERAFIM, 1953, p. 27), para a realização dos ofícios no Brasil, essa tragédia humanitária que assolou nosso país. Segundo Serafim (1953, p. 27):

[...] Esta condição social e económica de toda a América, e, portanto, também do Brasil, colocava a maioria dos homens de trabalho na dependência dos seus senhores, e criava meio pouco propício para as associações de mesteres constituídas por homens livres.

Mesmo com o regime escravocrata em curso, houve no Brasil Colônia a replicação de sistemas burocráticos vigentes em Portugal, dentre esses, as Câmaras Municipais. Conforme Brandão (2016, p. 10), o sistema de controle dos trabalhos artesanais girava em torno dessas Câmaras Municipais, “seja nas cidades de Portugal, seja nas cidades de suas colônias. Cada grupo de profissionais deveria eleger seu Juiz de Ofício”. Brandão (2016, p. 10). Segundo Serafim (1953, p. 28), nas Câmaras Municipais, um dos cargos eletivos era o de ‘Pelouro dos Mesteres’ e “nalgumas partes os ofícios mecânicos se apresentaram com esplendor”. (SERAFIM, 1953, p. 28).

A presença das corporações de ofício no Brasil é demonstrada claramente no ano de 1611, quando, segundo Serafim (1953, p. 28), ao chegar à estátua de Santo Inácio a Pernambuco nas festas de recepção, ostentaram-se também os homens do trabalho manual. “Logo a seguir aos soldados, que abriam o cortejo vestidos de seda e de estandartes desfraldados, iam os ‘oficiais mecânicos’ com as suas bandeiras e as mais confrarias”. Isso comprova a valorização dos ofícios desempenhados pelos artífices.

Segundo Serafim (1953, p. 32), as bandeiras e confrarias eram parecidas com as portuguesas: “nas corporações de ofícios mecânicos, com representação na ‘Casa dos 24’ de Lisboa, havia ofícios embandeirados e não embandeirados”.

Serafim (1953, p. 27-28) também afirma:

Bandeira de S. Miguel, grupo de ofícios de que os sombreireiros (chapeleiros) eram a cabeça ao menos algum tempo; Bandeira de S. Jorge, de ferreiros e afins; de S. Crispim, de sapateiros e afins; de S. José, de carpinteiros (e pedreiros), etc. Na bandeira estava pintado o santo, patrono de cada qual. Junto com as Bandeiras havia as Confrarias, de sentido mais restrito. Bandeira, grupo de ofícios; Confraria, de um só ofício e tinha o fim primordial de beneficência e auxílio mútuo (incluindo a princípio hospitais), e também cada qual com o seu santo patrono pintado na bandeira, porque as Confrarias também possuíam as suas próprias. Para a cultura da piedade dos trabalhadores de Pernambuco fundaram os Jesuítas nos começos de 1614 as Confrarias dos Oficiais Mecânicos e, ao mesmo tempo, na Baía e no fim do ano ou começos de 1615 no Rio de Janeiro. Mas estas Confrarias já englobavam todos os ofícios locais.

Serafim (1953, p. 30) afirma que, com o apoio dos jesuítas, os trabalhadores de Pernambuco fundaram, em 1614, as Confrarias dos Oficiais Mecânicos e, em 1615, na Baía e no Rio de Janeiro. Segundo o autor, estas Confrarias englobavam

todos os ofícios locais. Em relação ao Estado de Minas Gerais, Brandão (2016, p. 13) destaca que a Câmara de Mariana possuía volumosa documentação sobre os Regimentos dos Oficiais Mecânicos, relativa ao “registro de exames de ofício e toda a documentação referente às eleições e atuação de juízes de ofício”. Brandão (2016, p. 13). Conforme Flexor (2012, p. 812), em Salvador, cada ofício era normatizado por regimentos específicos, e os oficiais mecânicos “pediam licença à Câmara para exercer seus ofícios publicamente, depois de fazer exame perante os juizes de ofício, prestava juramento de bem servir ao público”. (FLEXOR, 2012, p. 813).

Segundo Flexor (2012, p. 814):

A maioria dos marceneiros e torneiros era branca, sendo raros os negros e mulatos forros ou escravos. Na documentação consultada no Arquivo Histórico da Prefeitura Municipal do Salvador, hoje sob a guarda da Fundação Gregório de Mattos, no transcorrer de um século e meio (1700 - 1850), estavam registrados apenas oito homens de cor entre os quais negros e crioulos forros. Como se percebe, eram poucos no ofício de marceneiro. Por outro lado, encontrava-se um maior número de negros, especialmente escravos, em determinadas profissões, como alfaiate, sapateiro, carapina, tanoeiro, calafate, ferreiro, vendeiro, vendeira de porta ou ganhadora de rua.

Em síntese, com base nos documentos, compreendo que os oficiais mecânicos eram sobretudo homens, brancos, negros e pardos, cabendo aos dois últimos ofícios menor prestígio social e econômico. Essas ocupações formaram a base para uma emergente burguesia em solo brasileiro, como modo de as famílias se protegerem e se manterem na ordem social, principalmente, quando outras formas de organização produtiva começaram a surgir e a ocupar esses espaços.

Com a migração do mercantilismo para o emergente capitalismo – sistema econômico baseado na propriedade privada, nos meios de produção, no trabalho assalariado e na acumulação de capital –, associado posteriormente à revolução industrial, o mundo do trabalho foi se ajustando a essas mudanças sociais e econômicas na medida em que o ‘capital’ foi permeando todas as esferas da vida social. Com isso, o significado do trabalho, principalmente o manual, tomou outra proporção, com a inserção da variável ‘tempo’, em que “a máquina do tempo era ajustada para controlar o mundo da fábrica e o cotidiano dos trabalhadores; o relógio adquiria outro significado”. (MARTINS, 2008, p. 11).

Neste ambiente de transformações, “as críticas ao aprendizado nas oficinas e ao controle sobre a produção, exercidas pelas corporações de ofícios, relacionavam-

se às transformações de ordem política e ideológica desde o século XVIII.” Assim, com o advento da denominada ‘revolução industrial’, que acabou por fortalecer o capitalismo, gradualmente, as corporações de ofício europeias foram extintas ou sendo esquecidas. O que permaneceu, segundo Martins (2008, p. 12), foram os “elos de sociabilidade entre os trabalhadores, fornecendo os elementos para a elaboração de novas formas de organização, que se moldaram ao longo do século XIX e no século XX”. (MARTINS, 2008, p. 12).

Finalizo com um último destaque relacionado às corporações:

A grande finalidade das corporações era evitar a concorrência entre os artesãos, tanto locais como de outras cidades, e adequar a produção ao consumo local. As corporações fixavam o preço do produto, controlavam a qualidade das mercadorias, a quantidade de matérias primas e fixavam os salários dos trabalhadores. (MARTINS, 2008, p. 12).

Ao fechar esse parêntese sobre as corporações de ofício no Brasil, teço algumas considerações, dentre as quais a ocorrência de seu ‘término’ formal, com a Constituição de 1824 (BRASIL, 1824) (Fragmento 25-B), o que não pôs fim ao ensino de ofícios, pois a maneira como um mestre ensinava seus aprendizes não deixou de existir, apenas deixou de ser ‘formalizada’, uma vez que a escola monopolizou todas as formas ‘oficiais’ de ensino.

Saliento que, a partir das Corporações de Ofícios, o ensino de ofícios foi a mais organizada e sistematizada forma de educação para a época, pois contava com hierarquia (mestres, oficiais e aprendizes), estrutura (a casa do mestre artesão), metodologia de trabalho e aprendizagem (saber fazer) e havia o tempo (poderiam ser vários anos) para a formação; formas de avaliação (com as testagens esquadrihadas).

Embora não tenha havido uma sequência do ensino de ofícios por essas corporações no Brasil, antes mesmo de sua chegada, seus métodos e suas práticas de ensinar e aprender ofícios já eram aplicados pelos jesuítas em suas oficinas de artes. Posteriormente, com a intensificação da vinda de ‘oficiais mecânicos’ – os quais foram disseminados pelas diversas corporações vigentes no Brasil –, os conhecimentos e métodos de ensino-aprendizagem estabeleceram-se e permaneceram por intermédio das suas práticas, sendo que algumas são copiadas até hoje.

Assim, destaco que nesse período o aluno-trabalhador poderia estar em diferentes extratos sociais: no menino índio, no menino negro e no menino branco (mas pobre); a ele cabia a tarefa de aprender algum determinado ofício.

Finalizo este primeiro subcapítulo de análise elencando algumas das regularidades que evidenciam como a forma de governar operada permeou essas relações – mesmo que pareça não haver relação direta entre educação e trabalho.

Assim, retomo algumas questões que julgo relevantes. A primeira diz respeito à extração dos ‘frutos da terra’. Aliada à exaustão de minérios, desmatamento do pau-brasil, captura de animais silvestres, a ‘agricultura’ foi a mais significativa tecnologia que existia na época, importada da Europa, sendo que ‘mudou’ a lógica existente nas terras brasileiras. Essa agricultura traduziu-se nas lavouras, nos engenhos e na criação de gado para abate, além do auxílio no trato da terra e de sua exploração. A extração evidenciou-se nos primeiros dois documentos analisados, em cujos quais havia o destaque para a construção dos engenhos de açúcar e ocupação do território. Neste contexto, o índio brasileiro entra em cena; ao longo de sua existência, ele teve ao seu dispor todos os ‘frutos da terra’ necessários para continuar vivendo em meio à natureza. Os colonizadores, ao imporem sua tecnologia disruptiva, operarão com o indígena no sentido de tentar torná-lo ‘produtivo’, em um processo dito civilizatório. Tal processo consistia em retirá-lo de seu estado de selvageria, preguiça e inconstância, potencializados por uma tendência ao ócio, considerada perigosa. Assim, ocupam seu tempo de outros modos: com educação e trabalho, não necessariamente em conjunto nesse momento.

Esse ponto vincula-se fortemente com a segunda questão: a esse processo citado agrega-se a metodologia de catequização por meio da fé católica. Durante praticamente todo o período analisado, a Igreja Católica apresenta uma relação de imanência com o Estado; alguns documentos, por vezes, geram dúvidas sobre sua origem: se da Igreja ou do Estado. Os jesuítas assumem a educação no Brasil, ocupando-se com ensino e trabalho, utilizando a conversão para a fé católica para mostrar aos índios como eles poderiam, sendo melhores cristãos e compreendendo sua importância na nova sociedade que estava surgindo, buscar um lugar no céu, mas provando na terra que eram dignos disso. Os jesuítas (e o governo) usaram, em um primeiro momento, de todas as formas e meios disponíveis na época para persuadir os índios a serem úteis a essa nova sociedade civilizada, mostrando como

as práticas religiosas se aliaram a um funcionamento biopolítico. Em um segundo momento, já menos convictos na conversão dos índios, com a consolidação dos seminários e das escolas, focaram em catequizar e ensinar o homem branco, deslocando-se para práticas focadas nas elites brasileiras.

Nesse sentido, destaco o processo de catequização das crianças indígenas e sua relação com as oficinas de artes como o primeiro trabalho brasileiro documentado. A eles é atribuída uma falta de aptidão para outros tipos de trabalho que não manuais, e eles vão sendo paulatinamente desvalorizados, ainda mais com a entrada do trabalho escravo africano no Brasil. Divide-se, portanto, aqueles aptos à agricultura e os aptos à gramática (jesuítas). E todo esse sistema exclui os escravos africanos de um processo de formação e, ao mesmo tempo, busca 'incluir' os indígenas (incluir no sentido de trazer para perto, a fim de conhecer e governar, a exemplo do que ocorreu com o aprendizado da língua Tupi, para melhor 'catequizar') em nome da produtividade, do tempo útil e, principalmente, da luta contra o ócio, um perigo em potencial. Demonstro assim o quanto educação e trabalho vem sendo operados como instrumentos de segurança nessas práticas biopolíticas que se consolidam no Brasil principalmente a partir do século XVIII.

A educação durante muito tempo foi operada através de junção de técnicas disciplinares e técnicas de regulação, para assim, ao regular os corpos, também regular a população, para o que Foucault (2006) chama de dispositivo de segurança. Esta regulação dos corpos a determinados padrões prévios, ou padrões pretendidos, segundo Foucault (2006, p. 76) deve ser entendida mais como "uma normação do que uma normalização". Esta normação verifica o que é normal e anormal em uma sociedade a partir de um estudo prévio da população, transformada em cálculos, sendo que assim este dispositivo vai se autoregulando e identificando as anormalidades, também ajustando a norma a um novo padrão, ou seja, um novo dispositivo de segurança. Conforme Foucault (2006, p. 82-83):

Temos portanto um sistema que é, creio, exatamente o inverso do que podíamos observar a propósito das disciplinas. Nas disciplinas, partia-se de uma norma e era em relação ao adestramento efetuado pela norma que era possível distinguir depois o normal do anormal. Aqui, ao contrário, vamos ter uma identificação do normal e do anormal, vamos ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação as outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas as que são mais favoráveis. Temos portanto aqui uma coisa que parte do normal e que se serve de certas distribuições consideradas, digamos assim, mais normais que as outras, mais favoráveis em todo caso que as outras. São essas distribuições que vão servir de norma. A norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais.

Referente ainda ao trabalho, uma terceira questão que pontuo é que, neste contexto, o trabalho remunerado exercido com os índios em terras brasileiras surge como uma proposta somente em 1654 (Fragmento 11-A), como última tentativa de torná-los produtivos – embora a remuneração pelo trabalho seja hoje algo já incorporado à nossa cultura e formação.

O que também percebo é que, na época, houve uma subdivisão das atividades laborais; aquelas ocupações que exigiam um maior grau de conhecimento (artesãos, oficiais artífices) auferiam uma remuneração ampliada em relação às ocupações menos qualificadas (lavoura e serviços auxiliares) consideradas de menor envergadura.

Essa lógica do trabalho remunerado compreende uma relação com o tempo medido em horas diferente daquele tempo contemplativo vivenciado pelos índios; um tempo-relógio, um tempo-calendário, um tempo que não pode ser desperdiçado, um tempo que urge, que cobra e que marca. Esse tempo corrido-cobrado-parado e não produtivo é o primeiro estágio daquilo que hoje é o denominado tempo metrificado. Segundo Oliveira (2003, p. 48), é “[...] uma sucessão de durações unitárias, mensuráveis e independentes, que pode ser acompanhada por meio das pequenas algemas presas aos nossos pulsos”.

Este tempo produtivo, segundo Foucault (1996, p. 117) “implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos”. É através deste disciplinamento do tempo que é permitido “o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as disciplinas”. (FOUCAULT, 1996, p. 117).

Aprofundando a discussão sobre as relações de trabalho nesse período, elenco a tragédia brasileira desse período, que foi o trabalho escravo africano, quarto ponto que destaco. A inserção do trabalho escravo no Brasil é justificada pela ‘vadiagem dos índios’, o qual, aos poucos, foi se intensificando tanto nas lavouras quanto nas pequenas vilas, até se tornar forte também nos centros urbanos. A história escravista do Brasil reflete até hoje nas relações de trabalho e educação; prova disso é a política de cotas raciais para ingresso no ensino público universitário, que volta a ser questionada por parte da sociedade brasileira, a partir de um discurso da meritocracia, motivo de polêmicos embates em diferentes esferas. Um exemplo constrangedor de como eram tratados os ‘escravos dos brancos’ está na citação abaixo, extraída do Diretório (PORTUGAL, 1757, p. 510):

[...] Entre os lastimosos principios, e perniciosos abusos, de que tem resultado nos Indios o abatimento ponderado, he sem d vida hum delles a injusta, e escandalosa introducc o de lhes chamarem *Negros*; querendo talvez com a infamia, e vileza deste nome, persuadir-lhes, que a natureza os tinha destinado para escravos dos Brancos, como regularmente se imagina a respeito dos Pretos da Costa da Africa.[...].

O trabalho manual – e especificamente alguns deles – foi valorado como menor, uma vez que era produzido por escravos. Além disso, em se tratando do acesso   educa o, para aqueles mulatos e pardos que ousassem estudar, havia impeditivos sociorraciais presentes na realidade local. Exemplo foi a denominada ‘questão dos moços pardos’ de 1689, analisada no Fragmento 14-A.

Esse processo reflete-se na quinta questão que pontuo: a divisão hierarquizada entre trabalho manual *versus* trabalho intelectual. Ao longo da análise dos documentos, percebi a diferente valora o entre trabalho manual e trabalho intelectual. Os menos capacitados (escravos e pobres) estavam destinados ao serviço braçal; os demais, conforme o grau de conhecimento e, principalmente, conforme o ‘berço’, teriam condi oes de exercer uma atividade mais bem posicionada no emergente mercado. As reformas pombalinas, analisadas no Fragmento 19-A de 1772, trazem à tona essa situa o, na qual a ‘educa o’ deve ser para os poucos privilegiados, pois havia enorme necessidade de ‘braços’. Saliento que os efeitos são sentidos no Brasil Colônia, muito em fun o das denominadas ‘revolu oes industriais’ ocorridas na Europa com a transforma o de uma sociedade mercantilista em uma sociedade capitalista, com reflexos em escala

global. Embora com demora em relação à Europa, no Brasil, os ditos trabalhos manuais que ainda possuíam algum respaldo foram aos poucos perdendo seu valor. O ensinamento do trabalho ‘manual’, repassado do mestre para o aprendiz, por ser considerado não ‘intelectualizado’, em um contexto no qual poderia ser realizado ‘em escala’, vai se tornando inferiorizado.

Como o trabalho foi e continua sendo valorizado de forma diversa, com pagamentos e principalmente reconhecimentos distintos, esta concepção dualista entre *opus* e *labor* contribuiu para a formação da sociedade brasileira e da sua matriz educacional, na qual o ensino técnico (de ofícios) seria destinado ao filho do trabalhador em caráter que visava a moldar os corpos para as demandas emergentes que o mercado viesse a criar. Outro destaque que pontuo nesse quinto aspecto é a separação entre trabalho e educação. Na época, a educação destinava-se aos filhos das classes mais abastadas; os escravos não tiveram oportunidade durante todo o período da escravatura; já negros e pardos poderiam estudar apenas se tivessem dotes; e finalmente os pobres não priorizavam a educação, pois tinham como principal preocupação a sua subsistência.

Como sexto ponto, destaco a forma bem estruturada da educação para o trabalho direcionada aos alunos já trabalhadores. Neste íterim, cito as Corporações de Ofício, as quais foram a primeira forma mais organizada de educação profissional em solo brasileiro. Antes disso, no século XIV havia o ensino de ofícios realizado pelos padres jesuítas, mas não tão sistematizado e menos metódico. Segundo as fontes pesquisadas, as corporações organizaram-se no decorrer do século XVII, estando vinculadas às câmaras municipais, que conferiam algo similar ao que hoje podemos chamar de ‘alvará de funcionamento’ para que os artífices pudessem desenvolver suas atividades. Também há fortes indícios de que as corporações foram importantes para a constituição de uma classe burguesa brasileira que começava a se organizar.

No sétimo ponto, referente à relação entre educação e trabalho naquele período, ressalto a questão da separação por gênero, a partir do Fragmento 2-B, em que Nóbrega descreve que se “ensina a doutrina aos meninos”. Evidentemente, fomos marcados por uma divisão por gênero na educação e principalmente nas atividades profissionais. Essa divisão é recorrente ao longo dos documentos que analisei; um exemplo é o Diretório de 1757 (PORTUGAL, 1757). (Fragmento 15-C), que considera atividades distintas para cada gênero, cabendo às meninas, além da

leitura e da escrita, fiar, costurar e fazer renda. Porém, ‘contar’ seria uma atribuição dos meninos. Sublinho os reflexos e as implicações dessas políticas atualmente.

E uma última questão a ser pontuada: nesse processo, quando falo na contemporaneidade do aluno-trabalhador no Brasil, penso em adultos. Todavia, o que posso descrever desse primeiro período analisado são crianças bem pequenas já sendo inseridas em uma educação para o trabalho, uma vez que o discurso de infância não estava ainda consolidado no Brasil.

Também constato a evidência de um não discurso da infância, a qual precisa ser separada dos adultos e protegida, ainda quando se fala de aprendizes de sete anos nas Corporações de Ofícios. Com isso, compreendo o quanto o denominado ‘trabalho infantil’ hoje consolida-se ao longo da trajetória da relação entre educação e trabalho e educação para o trabalho na história brasileira.

A partir da transversalização desses oito enunciados, posso destacar que se tratou de um período de deslocamento de uma sociedade de soberania para uma sociedade disciplinar, uma vez que esses documentos iniciam com os castigos e se deslocam para a vigilância e o ensino; é um período no qual o tempo transforma-se em força de trabalho.

Palavras de Foucault (2016, p. 31):

—Ora, nos séculos XVII e XVIII, ocorreu um fenômeno importante: o aparecimento — deveríamos dizer a invenção — de uma nova mecânica do poder, que tem procedimentos bem particulares, instrumentos totalmente novos, uma aparelhagem muito diferente e que, acho eu, é absolutamente incompatível com as relações de soberania. Essa nova mecânica de poder incide primeiro sobre os corpos e sobre o que eles fazem, mais do que sobre a terra e sobre o seu produto. É um mecanismo de poder que permite extrair dos corpos tempo e trabalho, mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância e não de forma descontínua por sistemas de tributos e de obrigações crônicas. É um tipo de poder que pressupõe muito mais uma trama cerrada de coerções materiais do que a existência física de um soberano, e define uma nova economia de poder cujo princípio é o de que se deve ao mesmo tempo fazer que cresçam as forças sujeitadas e a força e a eficácia daquilo que as sujeita.

A partir disso, a educação e o trabalho vêm sendo perpassados por uma preocupação moderna da produção e do útil, operando como importantes dispositivos de segurança, ocupando os ‘riscos em potencial’, uma vez que o ócio era o grande inimigo. Percebo, a partir do século XVIII, uma perspectiva biopolítica, que já se organizava antes disso, desde o esquadrinhando das terras, das línguas, da produção e das comunidades indígenas; controle dos casamentos, controle do

comércio interno, controle das práticas educativas, entre outros. E isso tudo operado em uma lógica de tempo relógio-calendário, forjado com a organização anual do tempo nas lavouras (arar, semear, germinar, amadurecer, colher, esperar e reiniciar), na mesma época em que na Europa o tempo estava cada vez mais a ser regulado, controlado, medido e esquadrinhado, como uma máquina regular.

Tentando 'fechar' e compreender as forças que estavam operando nesse período, posso afirmar que, excetuando-se as corporações de ofício que existiam deste o período medieval com toda sistematização de práticas de ensino-aprendizagem, a educação e o trabalho viviam em 'mundos distantes', a não ser pelas práticas das corporações de ofícios e das oficinas de artes dos jesuítas, ou seja, práticas muito diferentes, sem regulamentação, voltadas para públicos diferentes e com relações de forças também diferentes. Nesse contexto temporal, também aparecem novas configurações de disciplinamento dos corpos e dos saberes, pela constituição de uma nova 'moral coletiva', na qual, conforme Dussel e Caruso (2003, p. 42-43), começa a surgir a denominada obediência reflexiva, fundamental na passagem para o próximo período, o que nos faz pensar nos entrelaçamentos de uma pedagogia corretiva de base disciplinar.

4.2 O IMPÉRIO E OS ENSAIOS PARA O ENSINO DE ADULTOS (1808-1889)

Situando o segundo período, o que destaquei nessa pesquisa enquanto regularidades enunciativas na educação brasileira (1808 a 1889), que teve início com a vinda da família real para o Brasil em 1808, em companhia de toda a sua corte, surge a necessidade do ensino de profissões. Como medida inicial adotada por D. João VI, é assinado alvará que, além de revogar aquele de 1785 (Fragmento 19), autoriza a criação de fábricas e manufaturas no Brasil, permitindo, conforme Fragmento 22-A:

Fragmento 22- A - O retorno das manufaturas

[...] estabelecer todo o gênero de manufaturas, sem excetuar alguma, fazendo os seus trabalhos em pequeno, ou em grande além de destacar que era necessário fornecer meios de subsistência a muitos dos meus vassallos, que por falta deles se entregariam aos vícios da ociosidade.

Fonte: Brasil (1808, p. 10).

Esse alvará permitiu o reinício do processo de desenvolvimento das manufaturas. Devido ao escravismo, que impedia o crescimento do mercado interno e aprofundava as desigualdades sociais, econômicas e educacionais, e à concorrência dos produtos ingleses – a Inglaterra já estava na era da revolução industrial –, além de acordos com nações amigas, o Brasil foi caminhando vagarosamente nesse processo. Analisando o excerto abaixo (Fragmento 22-B), percebo que, com a transferência da corte da metrópole para a colônia, aumentou a necessidade do governo de fazer com que as pessoas fossem produtivas.

Fragmento 22- B - Ampliar a riqueza nacional

[...] desejando promover e adiantar a riqueza nacional, e sendo um dos manaciaes della as manufacturas e a industria que multiplicam e melhora e dão mais valor aos genros e productos da agricultura e das artes e augmentam a população dando que fazer a muitos braços e fornecendo meios de subsistencia a muitos dos meus vassallos, que por falta delles se entregariam aos vicios da ociosidade.

Fonte: Brasil (1808, p. 10).

O discurso agora é o da riqueza nacional e, embora a industrialização nacional tenha iniciado praticamente um século depois, segundo o governo imperial, as manufaturas e indústrias seriam o meio mais adequado para subsistência dos vassallos, e para que eles não caíssem no vício da ociosidade.

Similar ao período anterior, segue a regularidade do discurso de que o trabalho funciona como um dispositivo de segurança, pois, conforme Foucault (2008, p. 15), começa a se intensificar “a correlação entre a técnica de segurança e a população, ao mesmo tempo como objeto e sujeito desses mecanismos de segurança”. Portanto, na sociedade brasileira de 1808, este mecanismo constituiu-se como um modo de ocupar o tempo, torná-lo produtivo, afastando o perigo do ócio. Segundo Batista e Guimarães (2009, p. 131):

Em dado momento, os mecanismos disciplinares e normatizadores em torno da repressão ao ócio parecem ter não somente possibilitado práticas que contribuíssem com a expropriação dos frutos do trabalho, mas também se tornaram vantajosos politicamente, atuando sobre a forma como as pessoas viviam. Devido ao fato de o trabalho estar diretamente ligado às relações de produção, os mecanismos de repressão vinculados a ele após meados do século XVIII são freqüentemente analisados segundo uma lógica direta entre trabalho e expropriação da mais valia, relegando-se para segundo plano o estudo da construção dos discursos bem como dos procedimentos normatizadores.

No ano seguinte, é criado o Colégio das Fábricas, como uma medida para atender às demandas de mão de obra dos novos estabelecimentos industriais. Segundo Santos (2000, p. 208):

Criado em 1809 por D. João VI no Rio de Janeiro, possuía caráter assistencial e, portanto, a finalidade explícita de abrigar os órfãos trazidos na frota que transportou a família real e sua comitiva para o Brasil. Essa instituição serviu de referência para as unidades de ensino profissional que vieram a ser instaladas no Brasil. O padrão utilizado inicialmente foi o ensino de ofícios, em geral fora do estabelecimento (no cais, no hospital, nos arsenais militares ou na Marinha). Mais tarde, a aprendizagem de ofícios passou a ser ministrada no interior do próprio estabelecimento, ao que, posteriormente, foi acrescido o ensino das 'primeiras letras', seguido de todo o ensino primário.

Assim, pode-se perceber esse processo se desenrolando, conforme fragmento abaixo.

Fragmento 23- O colégio das fábricas

Attendendo a acharem-se trabalhando e aprendendo á custa da minha Real Fazenda varios artifices, manufactureiros, aprendizes vindos de Portugal, e isso em virtude das providencias que fui servido dar para a sua subsistencia em utilidade do commercio e industria, que pelo meu Alvará de 1º de Abril do anno proximo passado de 1808 fui servido promover o Brazil: e tendo consideração ao arranjamento e economia, [...] o qual nomeará para a contabilidade de expedição dos negocios deste Estabelecimento os officiaes que julgar necessarios: os quaes serão pagos pelo produto da venda dos generos alli fabricados,

Fonte: Cabral (2016, p. 35). (Decreto de 23 de março de 1809)

O Fragmento 23 evidencia a realidade do Brasil Colônia, comparando-a a Portugal. Era preciso alavancar o desenvolvimento, atuar em várias frentes, mas para isso havia necessidade de mão de obra capacitada, e o Colégio das Fábricas seria uma referência. Embora tenha sido referência para outras unidades posteriormente instaladas no Brasil, o Colégio das Fábricas teve vida breve: parou de funcionar em fevereiro de 1811. Este excerto traz algumas pistas de como será a relação nesse período entre trabalho, educação, infância e segurança, que começam a se sobrepor e estarão, ao longo da história da nossa educação, fortemente relacionados.

Pela análise dos documentos pesquisados, posso afirmar que, através dessa instituição, ocorreu a primeira vinculação oficial estatal, a qual reuniu educação, assistência social e preparação para o trabalho, regulando o perigo em potencial ao mesmo tempo que se preparava o aluno para o trabalho. Este caráter disciplinar e

ao mesmo tempo biopolítico do controle e da ocupação do tempo ocioso parece menos voltado à educação das crianças e mais a evitar que se tornem perigosos à sociedade no futuro, o que demonstra, nesse início de século XIX, uma dimensão muito mais assistencialista do que educacional. A regulação do perigo em potencial foi surgindo em um processo de acoplamento a um funcionamento disciplinar. Segundo Foucault (2008, p. 27):

[...] enquanto a soberania capitaliza um território, colocando o problema maior da sede do governo, enquanto a disciplina arquiteta um espaço e coloca como problema essencial uma distribuição hierárquica e funcional dos elementos, a segurança vai procurar criar um ambiente em função de acontecimentos ou de séries de acontecimentos ou de elementos possíveis, séries que vai ser preciso regularizar num contexto multivalente e transformável. O espaço próprio da segurança remete, portanto, a uma série de acontecimentos possíveis, remete ao temporal e ao aleatório, um temporal e um aleatório que vai ser necessário inscrever num espaço dado.

Na mesma intenção de querer modernizar o Brasil, deixando-o mais produtivo, a Carta Régia de 1812 determina a imediata criação de um Curso de Agricultura em Salvador. O documento não especifica para qual público está destinado, mas, por exigir que apenas os já alfabetizados pudessem cursá-lo, esta instrução pública, que inclusive serviu de norma às outras Capitanias da nação, era voltada aos produtores rurais e a seus filhos. O governo também entende que a agricultura “quando bem atendida e praticada, é sem dúvida a primeira e a mais inexaurível fonte da abundância, e da riqueza nacional [...]”. (BRASIL, 1812, p. 3). Os objetivos do curso são descritos no excerto abaixo (Fragmento 24):

Fragmento 24- O Curso de Agricultura em Salvador

[...] franquear e facilitar a todos os meus fieis vassallos os meios de adquirirem os bons principios de agricultura, que sendo uma das artes aprendida por simples rotina, do que provem o seu tão vagaroso progresso e melhoramento. [...] particularizando a invenção e pratica dos melhores methodos, instrrumentos e machinas que se usam na lavoura e suas fabricas, e bem assim insinuando os expedientes de se aperfeiçoarem as culturas existentes, e introduziremse novas quer de plantas exoticas, unindo sempre, quanto possivel, a theoria e pratica desta tão vasta como importante sciencia.

Fonte: Brasil (1812, p. 3).

Além do alvará de 1808 (Fragmento 22), que liberava e autorizava as fábricas no país, em 1815, foi emitido novo alvará, específico para os ourives. Nesse alvará, estariam livres os Ourives a trabalharem e negociarem com obras de ouro e prata,

podendo “estabelecer manufacturas de todo o genero, e sem excepção de alguma, revogando qualquer prohibição, que houvesse a este respeito, com o fim de augmentar e promover a indústria nacional” (BRASIL, 1815).

Dois anos após a Declaração de Independência, é promulgada a primeira constituição (Constituição Imperial de 1824) (BRASIL, 1824), na qual se encontram três linhas sobre a educação, nos capítulos XXXII e XXXIII, que dispõem sobre a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos, explicitando que “Sciencias, Bellas Letras e Artes” serão ensinados em colégios e universidades, ou seja, já separando e distinguindo o que seria a instrução primária, o ensino secundário e o superior. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 109),

No campo dos direitos legais, a primeira Constituição brasileira, de 1824, firmou, sob forte influência europeia, a garantia de uma ‘instrução primária e gratuita para todos os cidadãos’, portanto também para os adultos. Pouco ou quase nada foi realizado neste sentido durante todo o período imperial, mas essa inspiração iluminista tornou-se semente e enraizou-se definitivamente na cultura jurídica, manifestando-se nas Constituições brasileiras posteriores. O direito que nasceu com a norma constitucional de 1824, estendendo a garantia de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal. A implantação de uma escola de qualidade para todos avançou lentamente ao longo da nossa história. É verdade, também, que tem sido interpretada como direito apenas para as crianças.

A ‘Constituição do Império do Brazil’ de 1824 considera que para ser eleito nos denominados cargos públicos como Deputados, Senadores, e Membros dos Conselhos de Província, era preciso ter, conforme o Fragmento 25-A, um determinado rendimento anual na indústria, comércio ou emprego, ou seja, era preciso ser uma pessoa de posses e de rendas (BRASIL, 1824). Para poder votar, havia uma série de exclusões, não podendo votar aqueles com idade inferior aos 25 anos, e aqueles que não tivessem renda ou emprego, os libertos e os criminosos. No excerto abaixo (Fragmento 25-A), percebo que outras forças (as disciplinares) começarão a exercer seu poder sobre o corpo, ao abolir algumas técnicas punitivas.

Fragmento 25- A - Constituição de 1824

XIX. Desde já ficam abolidos os açoites, a tortura, a marca de ferro quente, e todas as mais penas cruéis.

Fonte: Brasil (1824, p. 3).

O Artigo 179 desta constituição (Fragmento 25-A), que trata da ‘inviolabilidade dos direitos’, ao mencionar a abolição das denominadas ‘penas cruéis’, deixa a

entender que essas eram práticas usuais e corriqueiras à época, na qual a relação com os escravos parece ainda ser a mesma que no primeiro período analisado. A Constituição também explicita que “Nenhum genero de trabalho, de cultura, industria, ou commercio póde ser prohibido”, deixando claro, também na Constituição, que o Brasil precisava se tornar produtivo e competitivo (BRASIL, 1824).

A abolição das Corporações de Ofício (Fragmento 25- B), tratadas no primeiro período analisado, esclarece duas propostas do governante: a primeira é que na ânsia de acelerar o processo de desenvolvimento do país, no qual ‘nenhum gênero de trabalho é proibido’, as corporações eram um entrave, pois exigiam anos de estudo, de preparo para determinadas profissões, o que levava tempo, a segunda era reduzir a burocracia e as exigências das Câmaras Municipais.

Fragmento 25- B - Constituição de 1824

XXV. Ficam abolidas as Corporações de Officios, seus Juizes, Escrivães e Mestres.

Fonte: Brasil (1824, p. 9).

Como a Constituição não fala nada sobre o ensino de ofícios, apenas extingue as Corporações, compreendo que esse ensino ficaria relegado a segundo plano, ou seja, nem seria considerado educação formal, sendo destinado aos menos favorecidos, aos abandonados e ofertado em caráter assistencial. Um exemplo foi o que ocorreu em Recife, com a Irmandade de São José do Ribamar, que congregava carpinteiros, tanoeiros, pedreiros e calafates, criada entre 1750 e 1770 (CORD, 2011), que possuía o monopólio para realizar o treinamento e a prática dos quatro ofícios que representava. Segundo Cord (2011, p. 2):

[...] na principal cidade de Pernambuco, somente os mestres daquela corporação de ofício tinham o privilégio de controlar o exercício de suas profissões e conceder diplomas que definiam quem poderia executá-las. Contudo, em 1824, a Constituição do Brasil extinguiu os privilégios corporativos. Os ideais ilustrados que inspiraram a Carta Magna do recém fundado império sul-americano defendiam a liberdade do trabalho, assim como do capital. Ou seja, era prova de “avanço” e de “civilização” o fim do tradicional monopólio artesanal que alguns peritos usufruíam em suas oficinas e tendas.

Passados cinco anos da independência política do Brasil, uma das primeiras tentativas de organização da educação enquanto educação pública foi a

promulgação da Lei de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827)⁴¹, por meio da qual havia a intenção de se criarem escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e locais populosos do império. A definição da abertura de escolas ficou sob a responsabilidade dos Presidentes das províncias, que, por meio das respectivas câmaras, definiriam quais seriam as prioridades, desde que o método de ensino a ser empregado, conforme artigo 4º desta lei, fosse o do Ensino Mútuo⁴²

Fragmento 26- As escolas de primeiras letras

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos;

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º.

Fonte: Brasil (1827, p. 3).

Essa lei (Fragmento 26) explicita os conteúdos a serem ministrados, e a diferença de gênero, ao focar a educação para os ‘meninos’, uma vez que a educação para meninas seria viabilizada apenas ‘se’ os presidentes de conselho julgassem necessário. Também evidencia-se fortemente esta narrativa de gênero no Artigo 12, o qual informa que as ‘mestras’ poderiam ensinar a ler, escrever “com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética”, ou seja, haveria essa limitação, contemplando, por outro lado, a ‘economia doméstica’ para as prendas. Nesse período, havia também a questão do gênero no que se refere aos professores, ou seja, as mulheres ensinam às meninas e os homens aos meninos.

Romanelli (2007) diz que, no período Regência,⁴³ foi surgindo um novo perfil de estratificação social, decorrente da mineração, tendo como reflexo uma nova camada social intermediária, que vai se tornando mais visível na zona urbana. Sua participação na vida social foi além do artesanato e do pequeno comércio; conforme Romanelli (2007, p. 37), “foi nesta camada intermediária que se recrutaram os indivíduos ligados ao jornalismo, às letras e principalmente à política”.

⁴¹ Em alusão à importância dessa data, comemora-se no Brasil o dia do professor.

⁴² Este método conhecido também como ‘Lancaster’, teve como objetivo ensinar o maior número de alunos possível, usando pouco recurso em relação às demais metodologias da época.

⁴³ O decênio de 1831 a 1840 na história do Brasil, compreendido entre a abdicação de D. Pedro I e a ‘Declaração da Maioridade’, quando seu filho D. Pedro II teve a maioridade proclamada.

Não perdendo o foco do objetivo desta tese, que é analisar a emergência do aluno-trabalhador (ou do trabalhador que estuda), esta pesquisa permitiu-me elaborar uma problematização entre trabalho, estudo e a idade laboral, na qual atualmente se vivencia o discurso da 'idade certa' para cada atividade; isso no presente. Assim mesmo, se há um discurso no qual 'tudo tem o seu tempo' e a escolarização, que detém o monopólio sobre a educação, inicia pela educação infantil, perpassando pelas mais diversas etapas, digo que, neste segundo período que estou analisando, o discurso pouco muda em relação ao primeiro período, em se tratando da idade para o mundo do trabalho e idade-limite entre o 'mundo infantil' e a vida adulta, exemplo disso é o Código Penal brasileiro de 1830.

Em 16 de dezembro de 1830 foi promulgada a lei que cria o primeiro código penal brasileiro, na qual, em seu artigo 10, seriam considerados criminosos, caso cometessem algum crime, os cidadãos a partir dos quatorze anos de idade (BRASIL, 1830). Essa lei vigorou até 1890, quando foi substituída pelo Código Penal republicano. Ou seja, pessoas com 14 anos já não eram mais consideradas crianças e ainda não estava estabelecido o conceito de adolescência no século XIX, portanto, já trabalhavam e poderiam ser presas, caso cometessem alguma infração penal.

Conforme verifiquei no referencial teórico, que aborda os dois principais 'eixos' pretendidos nesta tese, tradicionalmente, os estudos sobre aluno-trabalhador no Brasil centram foco na educação de adultos. No entanto, conforme estou averiguando na pesquisa, no Brasil, é muito recente esta separação entre os mundos 'infantil' e 'adulto'. Destaco que a 'idade certa' para ler, escrever, desenhar, recortar, contar e trabalhar acaba sendo uma invenção cultural. Por isso, é extremamente importante que existam hoje leis que não permitam o trabalho infantil e o trabalho escravo; mas essas construções são recentes, não apenas na legislação, mas na cultura brasileira, algo que não tem sequer 150 anos (o que não significa dizer que ainda no presente não exista trabalho escravo e trabalho infantil no Brasil).

No ano de 1834, um ato adicional à Constituição de 1824 desobriga o governo a implantar escolas, delegando o ensino às assembleias provinciais. A partir do Ato Adicional de 1834, grande parte das províncias, segundo Stephanou e Bastos (2005), tornou-se responsável pelas instruções primária e secundária, e formaram-se políticas de instrução para jovens e adultos. Para Romanelli (2007), o que ocorreu foi uma tentativa, por parte do governo, de reunir antigas aulas régias em liceus. No

entanto, a falta de recursos impossibilitou que as províncias criassem uma rede organizada de escolas.

Como resultado, o ensino secundário “acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escolas” (ROMANELLI, 2007, p. 40). Como a maioria dos colégios secundários era paga, isso acabou por acentuar ainda mais o caráter classista e acadêmico do ensino (ROMANELLI, 2007).

Fragmento 27- A delegação do ensino

Art. 10 – Compete às mesmas Assembléias legislar:
 § 2 - Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la...
 Art. 11. Também compete às Assembléias Legislativas provinciais:
 5º) Promover, cumulativamente com a Assembléia e o Governo Geral, a organização da estatística da Província, a catequese, a civilização dos indígenas e o estabelecimento de colônias.

Fonte: Brasil (1834, p. 4).

Além de delegar o ensino às províncias, este Ato Adicional dá maior poder às assembleias legislativas, às quais compete propor, discutir e deliberar sobre a educação. O Fragmento 27 também expõe o repasse às províncias, a sua organização da estatística e a civilização dos indígenas, ou seja, os índios, que já não eram prioridade do governo monárquico, foram definitivamente repassados aos estados (províncias) e deixam de entrar na pauta do governo federal.

Identifico que o Ato Adicional de 1834 foi um novo deslocamento na questão da educação. No período inicial, embora houvesse uma relação quase imanente entre o Estado e a Companhia de Jesus, tendo ficado a cargo desta última praticamente todo o processo educacional brasileiro, ainda assim, a educação não estava na pauta da monarquia, tampouco era uma de principais preocupações. Com a expulsão dos Jesuítas por Marques de Pombal, a institucionalização do ensino e a inserção das aulas régias, houve um deslocamento na época, no qual o governo traz para si a educação. Em 1834, noto que o governo delega às províncias e à iniciativa privada, algo que acaba por ser recorrente ao longo de toda a história, um exemplo contemporâneo foi a expansão do ensino superior brasileiro nas décadas de 1990 e 2000.

Com o objetivo de ser referência às províncias em relação ao ensino de instrução secundária (conforme o Fragmento 27), ficou a cargo de cada província

buscar os meios para gerir sua educação, sendo que, em 1837, foi emitido decreto que cria o Collegio de Pedro II⁴⁴. Além de modelo a ser seguido, em termos de estrutura regimental e metodologia, segundo o decreto em seu Artigo 11, “o Governo poderá admittir gratuitamente até onze alumnos internos e dezoito externos”. (BRASIL, 1837a, p. 61). Foram admitidos apenas 11 alunos, mas esse foi um significativo deslocamento em relação ao que ocorria em uma época na qual o aluno pobre não tinha vez nem lugar. Por ser o primeiro regimento analisado que indicava uma reserva de cotas, cabe lembrar que a sistemática de ingresso nas instituições públicas, denominada Lei de Cotas⁴⁵, é desta década (Lei nº 12.711) (BRASIL, 2012).

Forte característica da época, conforme documentos analisados, era a extensiva utilização dos menores nas forças armadas. Como exemplo, cito o Decreto de 29 de dezembro de 1837 (BRASIL, 1837b) e a Lei nº 148 de 27 de agosto de 1840 (BRASIL, 1840). De acordo com Lima (2013, p. 5):

[...] foram criadas pelo governo imperial as Companhias de Aprendizes Marinheiros, no período de 1840 a 1875, tendo em vista o atendimento de meninos pobres, órfãos e enjeitados maiores de sete anos com o intuito de diminuir a permanência desses menores nos hospitais que estavam sob custódia. Além disso, serviriam de mão de obra especializada à Marinha e ao País no caso de alguma ameaça de guerra.

Segundo o Decreto de 29 de dezembro de 1837, que “Regula o modo da admissão dos aprendizes menores nas officinas do Arsenal de Guerra” (BRASIL, 1837b, p. 62), no Fragmento 28, percebo que essa admissão tratava de dar uma ocupação àqueles de oito aos 12 anos, além de alfabetizá-los e proporcionar o aprendizado de ofícios, sendo que aos 21 anos poderiam receber um certificado de Mestre de Oficina.

⁴⁴ O Colégio Pedro II passou a fazer parte da Rede Federal com a publicação da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012, conforme Art. 13-A. e Art. 13-B. II, tendo a mesma estrutura e organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

⁴⁵ A Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012), garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno em todas as universidades e institutos federais de educação a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, sejam cursos regulares ou educação de jovens e adultos. As demais vagas permanecem para ampla concorrência.

Fragmento 28- Menores nas forças armadas

Art. 1.º Os aprendizes menores, [...] não serão admitidos sem contarem de oito a doze annos de idade, e obterem permissão do Ministro da Guerra.

Art. 2.º Além das diarias [...] o Governo distribuirá, duas vezes no anno, premios áquelles menores que fizerem progressos, não só nas primeiras letras e desenho, como tambem nos officios a que se tiverem destinado, tendo ouvido os respectivos Mestres, o Pedagogo, e o Vice-Director do Arsenal de Guerra.

Art. 4.º Logo que o educando estiver em estado de por si só exercer o seu officio, e tiver vinte hum annos de idade, receberá hum certificado do Mestre da officina respectiva, e do Pedagogo, rubricado pelo Vice-Director,

Fonte: Brasil (1837b, p. 1).

Nesses decretos, observo de forma muito intensa a não separação entre a infância e o mundo adulto, pois se entendia que era preciso ocupar as crianças. Mas quais crianças? Os menores abandonados, os órfãos e as crianças pobres, com objetivo de tirá-los da vadiagem, ocupando-os e os tornando produtivos, com o ensino de um ofício. Em *Vigiar e Punir*, Foucault (1996) destaca como o poder disciplinar opera sobre os corpos. Palavras de Foucault (1996, p. 28):

Mas o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e reciprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia;

Já a Lei nº 148 de 27 de agosto de 1840 (BRASIL, 1840), estabelece a contratação de “duzentos menores de idade de 10 até 17 annos, que ficará addida ao Corpo de Imperiaes Marinheiros”, são os denominados Aprendizes Marinheiros. Esta demanda por menores nas forças armadas teve vários objetivos, entre esses: defender as fronteiras da nação às invasões estrangeiras e revoltas internas; ‘recolher’ os menores pobres e indigentes, fazendo uma ‘limpeza’ daqueles que se encontravam sem ocupação e que, portanto, poderiam causar problemas; dar a esses ‘meninos’ uma formação em um período em que não havia escolas públicas para os atender. Assim, de modo compulsório, muitas crianças acabaram por aprender ofícios trabalhando como artífices e, após o período militar, poderiam exercer sua profissão. (BRASIL, 1840).

Um outro exemplo foi o Decreto nº 1.517, de 4 de janeiro de 1855, por meio do qual, para ingressar na Companhia de Aprendizes Marinheiros, era necessário ter entre 10 e 17 anos (BRASIL, 1855). As vagas eram preenchidas por órfãos e desvalidos e “Os menores aprenderão também a ler, escrever, contar, riscar mappas, e a doutrina christã” (BRASIL, 1855, p. 3). Comparando com o Fragmento 26, percebo que aumentou a idade mínima para admissão de oito para 10 anos, uma evidente estratégia biopolítica de controle dos possíveis riscos. Posso inferir, como um argumento muito forte desta tese, que o aluno-trabalhador ainda criança sofria o controle dos riscos em potencial, pois a educação aliada ao trabalho era utilizada como um intenso dispositivo de segurança, uma vez que o país estava em processo de acoplamento de mecanismos disciplinares com práticas biopolíticas. Schuler (2009, p 110) destaca que “a população é tida como um problema político, biológico e científico”, conforme a autora:

A modalidade do poder soberano exercido na Idade Média não dava mais conta de uma sociedade que aumentava cada vez mais e que passava pelo processo de industrialização.

Para se ter esse controle, em um primeiro momento surgem, como já dito, no século XVII, as disciplinas para regular ao nível do detalhe, através da vigilância e treinamento. Será nos séculos XVII e início do século XVIII que instituições disciplinares como escolas, hospitais e os quartéis surgem. Mais tarde, no final do século XVIII, surgem os mecanismos de biopoder que se aplicam sobre a população, sobre os processos biológicos e sociais das massas. (SCHULER, 2009, p. 109).

Assim, a autora, baseada em Foucault, continua dizendo o quanto essa nova lógica governamental faz coincidir as condutas individuais com padrões administrativos de segurança. Foucault (2008, p. 09) destaca que, diferentemente das normas disciplinares, baseadas na vigilância, os dispositivos de segurança operam analisando o risco potencial de maneira global, calculando acontecimentos e reações para cada fenômeno e “vai-se fixar de um lado uma média considerada ótima e, depois, estabelecer os limites do aceitável, além dos quais a coisa não deve ir”. Neste caso, entrelaçando norma e lei como prevenção de riscos futuros, entendo que as crianças pobres eram tomadas pelo enunciado da vadiagem e do ócio, portanto representavam um risco em potencial a ser gerido, por isso esta forte questão da segurança, como um mecanismo que protege uns dos outros. Para Fonseca (1995, p. 93):

Segundo Foucault, enquanto conjunto de relações de poder ligado à vida, constituiu um elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, uma vez que a sustentação deste sistema político-econômico está diretamente ligada à possibilidade de uma utilização controlada dos corpos no aparelho de produção, ao lado de uma adequação dos fenômenos populacionais, aos processos econômicos que tal sistema envolve.

O investimento sobre os corpos e a manipulação dos fenômenos populacionais foram essenciais à formação e ao desenvolvimento do capitalismo, que sem esta inserção dos fenômenos próprios à vida do corpo e da espécie, na esfera das relações de poder, não teria se concretizado.

Assim, podemos ver a partir dessa composição que vem se tornando cada vez mais regular nos documentos analisados uma forte estratégia biopolítica que alia educação, trabalho e controle dos riscos, além de higienizar e doutrinar a partir da religião cristã. Percebe-se, pois, um deslocamento de práticas de controle por exclusão que gradativamente vão se deslocando para práticas de controle por inclusão, como que trazendo esse suposto perigo em potencial para perto, transformando-o em um risco governável, educável e produtivo em termos econômicos.

Outro importante deslocamento foi a publicação, em 1854, do Decreto 1.331-A (BRASIL, 1854), que aprova a reforma no ensino básico e secundário, então estabelecendo a criação de escolas para adultos. Foi a primeira legislação a tratar da educação de adultos na história do país; é a separação e a delimitação da infância. Paiva (2003) salienta que muitas dessas escolas acabaram em poucos anos sendo fechadas, pois “não correspondia[m] à demanda ou à pressão pela ampliação das oportunidades educativas para adultos” (PAIVA, 2003, p. 232).

Fragmento 29- A - A reforma do ensino de 1854

§ 5º Coordenar os mappas e informações que os Presidentes das provincias remetterem annualmente ao Governo sobre a instrucção primaria e secundaria, e apresentar hum relatorio circunstanciado do progresso comparativo neste ramo entre as diversas provincias e o municipio da Côrte, com todos os esclarecimentos que a tal respeito puder ministrar.

§ 7º Instituir annualmente, em cada parochia, hum exame dos estabelecimentos publicos e particulares de instrucção primaria e secundaria, e enviar ao Governo huma exposiçào circunstanciada sobre o progresso comparativo destes estabelecimentos.

Fonte: Brasil (1854, p. 2).

O excerto analisado (Fragmento 29-A) demonstra como o funcionamento biopolítico estava operando na época. Além de dar conta do funcionamento das escolas, aprovar e autorizar a abertura dessas, os presidentes precisavam enviar informações das províncias sobre o progresso comparativo dos alunos. Este

progresso comparativo seria realizado por um exame anual nos estabelecimentos de instrução primária e secundária. Os relatórios circunstanciados enviados anualmente ao governo serviriam de subsídio ao governante para aumentar suas bases estatísticas e melhor mapear o que ocorria em cada província. Trata-se, pois, de uma vontade de saber sobre a população, potencializada pelas práticas de documentação e do cálculo estatístico.

Fragmento 29- B - A reforma do ensino de 1854

Art. 57. Não obstante as disposições do Art. 51, quando em huma parochia, por sua pequena população, falta de recursos, ou qualquer outra circumstancia, não se reunir numero sufficiente de alumnos que justifique a criação de escola ou sua continuação, e houver no lugar escola particular bem conceituada, poderá o Inspector Geral, ouvido o Delegado do districto, e com approvação do Governo, contractar com o professor dessa escola a admissão de alumnos pobres, mediante huma gratificação razoavel.

Art. 62. Se em qualquer dos districtos vagarem menores de 12 annos em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa decente para frequentarem as escolas, vivão em mendicidade, o Governo os fará recolher a huma das casas de asylo que devem ser creadas para este fim com hum Regulamento especial.

Art. 63. Os meninos, que estiverem nas circumstancias dos Artigos antecedentes, depois de receberem a instrução do primeiro gráo, serão enviados para as companhias de aprendizes dos arsenaes, ou de Imperiaes Marinheiros, ou para as officinas publicas ou particulares, mediante hum contracto, neste ultimo caso, com os respectivos proprietarios, e sempre debaixo da fiscalisação do Juiz de Orphãos. Áquelles porêm que se distinguirem, mostrando capacidade para estudos superiores, darseha o destino que parecer mais apropriado á sua intelligencia e aptidão.

Fonte: Brasil (1854, p. 8).

Trata-se, pois, do sequestro dos corpos, para torna-los dóceis politicamente e produtivos economicamente. Além disso, meninos muito pobres que mendigassem, sem roupas decentes, deveriam ser recolhidos nos asilos. Vivemos mais tardiamente do que na Europa, esses processos do que Foucault chamou “o grande internamento”. O que fica evidente neste excerto (Fragmento 29-B) é a condição de pobreza, que já preocupava de certa forma as autoridades à época, principalmente meninos pobres com menos de 12 anos. Esses meninos deveriam receber a instrução inicial e depois serem encaminhados às forças armadas. Como os estudos superiores não eram para toda a população, um termo que começa a aparecer é ‘aptidão’, vinculado à inteligência; então, se tivesse aptidão, o aluno poderia ascender.

Como no Brasil da época havia os nobres, os senhores do engenho, a emergente classe burguesa e os ‘outros’ – excluindo-se os escravos – denominados ‘em estado de pobreza’, aos poucos começa a ficar mais intensa a ‘rotulagem’ destas

peças. Lazzarato (2014, p. 17) afirma que a sujeição social ao atribuir uma “identidade, um sexo, um corpo, uma profissão, uma nacionalidade [...] fabrica sujeitos individualizados, sua consciência, representações e comportamento.” Por isso, o discurso biopolítico da ‘aptidão’ vai sendo naturalizado por classe social, por divisão escolar, social e econômica. Neste ínterim, são perceptíveis alguns vislumbres da emergência do aluno-trabalhador no Brasil, com efeitos ainda no presente.

O Brasil teve um Ministro da Educação⁴⁶ que, no ano de 2019, afirmou não existir a ‘universidade para todos’, e esta fala ainda ecoa com sentido para algumas pessoas, pois não se trata de substituição dos enunciados ao longo do tempo, trata-se aqui, como diria Foucault (2014), de um jogo de forças, em que o enunciado da aptidão e da meritocracia começa a ser impulsionado nos últimos anos. Ainda em 2019, faz sentido para algumas pessoas dividir os brasileiros entre capazes e não capazes, entre ensino superior e ensino técnico profissional, como se o ensino técnico profissional carregasse em si a marca do fracasso intelectual. Isso com as condições históricas já descritas, que dividem e hierarquizam os tipos de trabalho, os tipos de pessoas, os tipos de vida. Por isso, faz-se importante marcar como posicionamento político que a aptidão está muito mais relacionada a um discurso histórico, que vai operar em práticas divisoras do que com tendências naturais dos indivíduos para determinados tipos de trabalho.

Fragmento 29- C - A reforma do ensino de 1854

Art. 66. Os professores publicos, além das obrigações declaradas em diversos Artigos deste Regulamento, devem:

§ 1º Manter nas escolas o silencio, a exactidão e a regularidade necessarias.

§ 2º Apresentarse alli decentemente vestidos.

Art. 68. Haverá em cada escola hum livro de matricula dos alumnos, rubricado pelo respectivo Delegado. A guia deverá ser passada a pedido do pai, tutor, curador ou protector, que declarará sua residencia, estado e profissão, e a naturalidade, filiação, e idade do alumno.

Art. 69. Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas:

§ 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas.

§ 2º Os que não tiverem sido vaccinados.

§ 3º Os escravos.

Art. 70. Ás lições ordinarias das escolas não poderão ser admittidos alumnos menores de 5 annos, e maiores de 15.

Fonte: Brasil (1854, p. 9).

⁴⁶ "As universidades devem ficar reservadas para uma elite intelectual, que não é a mesma elite econômica (do país)", afirmou [Vélez Rodríguez](#). O ex-ministro ironizou formados no ensino superior que, não encontrando colocação no mercado de trabalho nas suas respectivas áreas de formação, acabam trabalhando, por exemplo, como motoristas de aplicativos de transporte individual. "Nada contra o Uber, mas esse cidadão poderia ter evitado perder seis anos estudando legislação", se referindo a um hipotético graduado em Direito. (RBA, 2019).

Nesse excerto (Fragmento 29-C), os artigos destacados resumem algumas características desse período, como o artigo 66, que trata da disciplina e do controle; o artigo 68, que cita o mapeamento dos alunos – uma preocupação biopolítica –; o artigo 69, que busca o controle por meio das vacinas, moléstias e que impossibilita os escravos de frequentarem as escolas. No artigo 70, é exigida uma faixa etária para admissão nas escolas, sendo que, após os 15 anos de idade não haveria mais a possibilidade de estudar, exceto na modalidade ensino de adultos. Esta é separação entre o ambiente infantil e o mundo adulto, além da demarcação do estudo na “idade certa” nesse período.

Fragmento 29- D - A reforma do ensino de 1854

Art. 71. Quando huma escola do segundo gráo tiver dois professores, serão estes obrigados alternadamente, por mez ou por anno, a ensinar as materias da instrucção primaria duas vezes por semana, nas horas que lhes ficarem livres, ainda que seja em domingos e dias santos, aos adultos que para esse fim se lhes apresentarem.

Fonte: Brasil (1854, p. 9).

Como primeira referência à educação de adultos, o Fragmento 29-D apresenta o ensino para adultos (instrução primária), que seria ministrado apenas nas escolas de segundo grau, que não eram muitas na época, ou seja, uma ínfima parcela da população teria este acesso. Não se pode esquecer o excerto anterior (Fragmento 29-C), que trata do limite de idade para a educação: para sair do mundo ‘infantil’ e entrar no mundo ‘adulto’, a idade seria até 15 anos. Um detalhe importante que destaco é que educação de adultos somente ocorreria se sobrasse tempo dos professores; isso foi considerado como aproveitamento de um possível tempo ocioso de alguns professores, um ‘resto’, uma sobra de período.

A legislação data de 1854, mas como isso ainda tem influência contemporaneamente? Qual a intensidade no funcionamento do discurso? Foucault (2014, p. 10) novamente auxilia nesta análise, pois para ele o discurso não é apenas o que está manifestado, explícito, é também aquilo pelo que se luta. Para a educação de adultos, esse discurso posicionado na malha das tensões sociais, em que o ensino seria somente “horas que lhes ficarem livres” até os dias atuais, tem seus reflexos, como demonstro em todos os períodos analisados.

Romanelli (2007) afirma que, no período monárquico, além das escolas, também havia os liceus provinciais, estabelecidos em cada capital da província, e

colégios particulares, com destaque para o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro. Segundo Dominsckek (2014, p. 84),

O Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, inaugurado em 1858, tinha como principal objetivo propagar e desenvolver a instrução da classe operária, indispensável ao exercício racional da parte artística e técnica das artes e dos ofícios industriais. Os liceus de artes e ofícios eram instituições não estatais que, entre várias outras existentes no país, tinham como atividade primordial proporcionar à população a formação de mão de obra para atuar no mercado de trabalho. Para atingir tais objetivos utilizava-se de recursos do Estado para a sua manutenção, fato que permaneceu durante o regime republicano.

Segundo Paiva (2003), foi em 1860 que surgiu oficialmente a primeira escola noturna no Maranhão, e a partir daí multiplicou-se o número de escolas noturnas na maioria das províncias do império. A autora afirma que o país já contava, em 1876, com 117 dessas escolas.

Após o Brasil sofrer forte pressão externa em relação à escravidão⁴⁷, em 1871, foi publicada a Lei nº 2.040, de 28 de setembro, conhecida como a Lei do Ventre Livre, a qual declara em condição livre os filhos de mulher escrava que nascessem no império a partir desta data (BRASIL, 1871).

Fragmento 30- Lei do Ventre Livre

§ 1º Os ditos filhos menores ficarão em poder o sob a autoridade dos senhores de suas mãis, os quaes terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito annos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indemnização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 annos completos.

Fonte: Brasil (1871, p. 1).

A denominada Lei do Ventre Livre (Fragmento 30) é a clara exemplificação de que a monarquia estava terminando e que o sistema escravocrata definhava. Ao verificar o documento, considerado um avanço significativo para a época, constatei que o processo de libertação não seria assim tão simples. De fato, o trabalho escravo começava aos oito anos de idade e, mesmo após a vigência da Lei, este filho de escravo estaria sob a tutela do ‘senhor’ até completar 21 anos de idade. A lei considerava que o liberto precisaria buscar algum tipo de serviço, para não viver como ‘vadio’ e ser útil ao Estado. É importante salientar que, na época, a expectativa

⁴⁷ Já havia sido promulgada, em 1850, a lei nº 581, que proibiu a entrada de escravos africanos no Brasil, uma das consequências da pressão internacional para a abolição total da escravatura (BRASIL, 1850).

de vida para os escravos não passava de 25 anos, ou seja, mesmo beneficiado pela lei, o negro seria escravo durante a maior parte da sua vida (IBGE, 2018).

Destaco que, segundo o “Recenseamento Geral do Brazil, de 1872”, mais de 1,5 milhão de brasileiros escravos, eram a grande força produtiva do país, e estavam localizados essencialmente na produção agrícola. Nesse recenseamento também observo que a denominada idade escolar ia dos seis aos 15 anos e que 16% dos meninos e das meninas livres frequentavam a escola (o mesmo percentual para ambos os sexos). Quanto à escolarização da população adulta livre, 23% dos homens e 13% das mulheres sabiam ler e escrever.

O mesmo censo destaca que não havia escravos atuando em atividades comerciais, os quais ocuparam algumas profissões manuais e mecânicas, sempre na condição de operários e principalmente nas profissões vinculadas à agricultura, à pecuária e aos serviços domésticos. O que visualizo no censo é que a maioria das profissões manuais ou mecânicas (operários em metais, madeiras, tecidos, edificações e vestuário) era exercida por homens livres, representando mais de 90% desses segmentos.

Dentre as instituições que surgiram na segunda metade do século XIX e que se consolidaram no início do século XX, destacam-se os ‘asylos de desvalidos’, associações que objetivavam recolher menores⁴⁸, abandonados à própria sorte e lhes dar uma formação de ofícios⁴⁹. A primeira instituição localizada nos documentos analisados foi o ‘Asylo dos meninos desvalidos’, cuja instalação já estava prevista no Artigo 62 do Decreto nº 1.331 A, de 1854, mas somente foi criada em 1874, por intermédio do Decreto nº 5.532 (BRASIL, 1874), com outras nove escolas públicas de instrução primária.

⁴⁸ Decreto Nº 1.331-A, de 1854, Art. 62. “Se em qualquer dos districtos vagarem menores de 12 annos em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa decente para frequentarem as escolas, vivão em mendicidade, o Governo os fará recolher a huma das casas de asylo que devem ser creadas para este fim com hum Regulamento especial”. (BRASIL, 1854).

⁴⁹ Segundo o Anuario Estatístico do Brazil 1908-1912, em 1910 haviam no Distrito Federal cinco asilos federais (Asylo de Menores Abandonados, Escola Pratica de Aprendizés das Officinas do Engenho de Dentro, Escola Premunitoria Quinze de Novembro, Instituto Benjamin Constant, Instituto dos Surdos-Mudos), quatro asilos municipais (Casa de São José, Instituto Profissional Feminino, Instituto Profissional João Alfredo, Instituto Profissional Souza Aguiar) e sete particulares (Associação Christan de Moços, Asylo de Orphans da Sociedade Amante da Instrucção, Asylo do Benfeitor Gonçalves de Araujo, Asylo Izabel, Escola Profissional e Asylo para Cegos Adultos, Lyceo de Artes e Officios, Recolhimento das Orphans e Desvalidas de Santa Thereza), denominadas Escolas de Ensino Profissional. (BRASIL, 1927, p. 1013-1017).

No ano seguinte (1875), é então aprovado o regulamento do ‘Asylo dos meninos desvalidos’ destinado a “recolher e educar⁵⁰ meninos de 6 a 12 anos de idade”. Já se percebe outro sintoma de deslocamento para uma prática de controle via inclusão. Todavia, não se trata de um espaço para todos, pois as crianças doentes ou deficientes não eram admitidas ainda. A questão que fica, embora não objeto desta tese, se este era o ‘asylo dos desvalidos’ que já eram aqueles que ficavam a margem, o que seria daqueles que daqui fossem então excluídos? Estão excluídos os doentes, os deficientes, os incorrigíveis e os inaptos? O que seriam os incorrigíveis no século XIX no Brasil e quem seriam os “sem esperança de correção” no século XXI?

Em ‘Os Anormais,’ Foucault (2001, p. 71) faz uma genealogia da anomalia e do indivíduo anormal, e do que ele chama de ‘indivíduo a ser corrigido’, que segundo Foucault (2001, p. 71), nos séculos XVII e XVIII, era “um fenômeno tão corrente que apresenta [...] característica de ser, de certo modo, regular na sua irregularidade”. Segundo Foucault (2001, p. 415):

Os novos procedimentos de disciplinamento do corpo, do comportamento, das aptidões abrem o problema dos que escapam dessa normatividade que não é mais a soberania da lei. A ‘interdição’ constituía a medida judiciária pela qual um indivíduo era parcialmente desqualificado como sujeito de direito. [...] O ‘internamento’ praticado em larga escala a partir do século XVII pode aparecer como uma espécie de fórmula intermediária entre o procedimento negativo da interdição judiciária e os procedimentos positivos de correção. [...] O internamento exclui de fato e funciona fora das leis, mas se dá como justificativa a necessidade de corrigir, de melhorar, de conduzir a reminiscência, de fazer voltar aos ‘bons sentimentos’.

No Brasil, as ‘instituições de correção’ vão surgindo aos poucos, e vão sistematicamente regulando essa relação entre inclusão e a exclusão (final do século XIX e início do século XX), naquilo que Foucault (2001, p. 415-416) chama de “Nascimento técnico-institucional da cegueira, dos surdo-mudos, dos imbecis, dos retardados, dos nervosos, dos desequilibrados”. No caso brasileiro, esta regulação, no século XIX e até meados do século XX, vinha com o viés da profissionalização, pois, conforme os documentos analisados, a maioria destas instituições eram também denominadas de ensino profissional e destinadas às crianças.

⁵⁰ Conforme parágrafo 6º do Decreto, os meninos aprenderiam: “Os officios mecanicos de: Encadernador; Alfaiate; Carpinteiro, marceneiro, torneiro e entalhador; Funileiro; Ferreiro e serralheiro; Surrador, correeiro e sapateiro”. (BRASIL, 1875).

Traz luz ao assunto o artigo sobre Inclusão e Governamentalidade de Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 959), no qual concluem que “a inclusão e a exclusão acontecem no âmbito da norma; e, na medida em que esta é tida como natural, aquelas operações de ordenação [...] parecem naturalmente necessárias”. Segundo os autores:

[...] a partir da segunda metade do século XVIII, o poder disciplinar já não estava mais sozinho, senão que articulado com o biopoder. Em termos históricos e institucionais, foi assim que ocorreu um deslocamento nos objetivos de reclusão. Ao passo que a operação de reclusão, no século XVIII, visava à limpeza pela exclusão dos indesejados (pela família, pelo grupo social) – um fenômeno que Foucault (1996, p. 114) chamou de ‘reclusão de exclusão’ –, no século XIX a reclusão passou a ter como objetivo principal a inclusão (desses indesejados), de modo que seja possível normalizá-los. Num eco a Foucault, podemos dizer que se passou, então, de uma ‘reclusão de exclusão’ para uma ‘reclusão de inclusão’ ou, se quisermos, uma ‘reclusão de normalização’. Assim, ‘a fábrica não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de reprodução. A escola não exclui os indivíduos; [...] ela os fixa a um aparelho de transmissão do saber. O hospital psiquiátrico não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de correção, [...] de normalização dos indivíduos’ (idem, *ibid.*). A principal finalidade dessas instituições é ‘fixá-los a um aparelho de normalização’ (idem, *ibid.*), cujo vínculo ao Estado pouco importa. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 957).

Fragmento 31- Decreto de 1875 - O Asylo de meninos desvalidos

Não serão admittidos os que soffrerem de molestias contagiosas ou incuraveis, nem os que tiverem defeitos phisicos que os impossibilitem para os estudos e para a aprendizagem de artes ou officios.
 Art. 4º Serão despedidos:
 § 1º Os asylados que forem de tal procedimento, que não dêem esperanças de correccão e possam prejudicar a disciplina ou a moralidade do estabelecimento. § 2º Os que por inaptidão nada tenham aprendido durante tres annos.

Fonte: Brasil (1875, p. 2).

Problematizo aqui um importante deslocamento: uma prática que funciona por exclusão, deixando essas crianças a própria sorte e um deslocamento para práticas de inclusão, como esse trazer para perto, para se elaborar um saber sobre os indivíduos, melhor conhecer e governar e, ainda, torná-los produtivos. Ou seja, na história dos últimos séculos no Brasil, esse aluno que é ensinado a trabalhar vem sendo submetido a práticas de exclusão. E é especificamente nesse período que ocorre a inserção dessas crianças e jovens nas Forças Armadas e na instituição do Asylo dos Meninos Desvalidos, o que passa a regulamentar essa população de outra forma.

Como diria Foucault (2001, p. 59), passa-se do policiamento exaustivo de uma população para um poder político, “cujas ramificações capilares atingem sem

cessar o próprio grão dos indivíduos, seu tempo, seu habitat, sua localização, seu corpo”. Conforme Foucault (2001, p. 59-60):

Eu diria em linhas gerais o seguinte. Que, no fundo, a substituição do modelo da lepra pelo modelo da peste corresponde a um processo histórico importantíssimo que chamarei, numa palavra, de invenção das tecnologias positivas de poder. A reação a lepra é uma reação negativa; é uma reação de rejeição, de exclusão, etc. A reação a peste é uma reação positiva; é uma reação de inclusão, de observação, de formação de saber, de multiplicação dos efeitos de poder a partir do acúmulo da observação e do saber. Passou-se de uma tecnologia do poder que expulsa, que exclui, que bane, que marginaliza, que reprime, a um poder que é enfim um poder positivo, um poder que fabrica, um poder que observa, um poder que sabe e um poder que se multiplica a partir de seus próprios efeitos.

Outro grande deslocamento percebido na análise dos documentos ocorreu no ano de 1878, com a publicação do Decreto Nº 7.031-A (BRASIL, 1878), que cria os cursos noturnos no Brasil. A população adulta livre à época era majoritariamente não alfabetizada e saber ler e escrever era condição para ser eleitor. Com o início dos trâmites para a reforma eleitoral – que de fato ocorreu no ano de 1881 –, foram criados em 1878 os cursos noturnos de ensino elementar nas escolas públicas de instrução primária, para alunos do sexo masculino (BRASIL, 1878).

Fragmento 32- A - Os cursos noturnos

<p>Art. 1º Em cada uma das escolas publicas de instrucção primaria do 1º gráo do municipio da Côrte, para o sexo masculino, é creado um curso nocturno de ensino elementar para adultos, comprehendendo as mesmas materias que são leccionadas naquellas escolas.</p> <p>Art. 5º Nos cursos nocturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 annos. As matriculas serão feitas pelos Professores dos cursos em vista de guias passadas pelos respectivos Delegados, os quaes farão nellas as declarações da naturalidade, filiação, idade, profissão e residencia dos matriculandos.</p>

Fonte: Brasil (1878, p. 1).

O excerto (Fragmento 32-A) evidencia que a educação para adultos destinar-se-ia àqueles do sexo masculino, não escravos e maiores de 14 anos, ou seja, para o mundo do trabalho em 1878, 14 anos era a idade para a inscrição nos cursos noturnos (em 1854, a idade era aos 15 anos), desde que possuíssem determinada profissão/ocupação.

Conforme o Fragmento 32-B, havia uma premiação (Nota de Merecimento) para os alunos que se destacassem nas sabatinas, além da possibilidade de ocuparem um ‘banco de honra’ e terem os nomes inscritos em um quadro em local

de destaque. Esses alunos premiados (artigo 19) não poderiam ter recaídas ou mau comportamento em sala de aula, pois perderiam o 'banco de honra'. Trata-se da eficiência da sanção normalizadora, que premia e pune tendo a norma como meta, como diria Foucault (1996).

Fragmento 32- B - Os cursos noturnos

Art. 11. Os alumnos, que obtiverem attestado de progresso em quatro sabbatinas seguidas, receberão uma nota de merecimento. Os alumnos, que conseguirem tres notas de merecimento, occuparão um banco de honra na respectiva classe.

Art. 12. Os alumnos, que occuparem durante seis mezes um banco de honra, terão seus nomes inscriptos n'um quadro de honra, que será collocado junto á porta da entrada da escola. [...]

Art. 19. O alumno, que, occupando banco de honra na classe, revelar-se ignorante, perderá tantos attestados de progresso quantas forem as sabbatinas em que não der contas satisfactorias. [...]

Art. 40. Não poderá obter banco de honra, inscripção no quadro de honra, nem premio do qualidade alguma; o alumno que tiver notas de máo comportamento.

Art. 41. Os alumnos approvados receberão um titulo impresso com especificação da nota e assignado por todos os membros da commissão julgadora.

Fonte: Brasil (1878, p. 3;7).

Nesse período, vivia-se a sociedade disciplinar, já acoplada a uma sociedade da competição⁵¹, que estava recém germinando, iniciando um processo de industrialização, na iminência do fim da escravatura, e ampliando as necessidades em termos de nação e ocupação da população. Percebo aí o fortalecimento de um sistema já estatal, burocratizado voltado para a educação de adultos.

No ano seguinte, foi publicado o Decreto 7.247, conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho (Fragmento 33 A), que “reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio” (BRASIL, 1879). Muito similar à legislação anterior, torna livre o ensino primário e secundário, sendo que para o seu exercício é essencial uma “inspecção necessaria para garantir as condições de moralidade e hygiene” (BRASIL, 1879). Percebe-se neste Decreto o quanto o aluno vem sendo marcado fortemente nessa época pela perspectiva da higienização e da moralização. Neste sentido, Lopes, Lockmann e Hattge (2013, p. 46) ajudam a compreender esta lógica biopolítica:

⁵¹ DECRETO Nº 7.566, DE 23 DE SETEMBRO DE 1909, Art. 12. “Haverá annualmente uma exposição dos artefactos das officinas na escola, para o julgamento do gráo de adeantamento dos alumnos e distribuição dos premios aos mesmos”. (BRASIL, 1909, p. 3).

Ao intervir sobre a vida da população, conduzindo suas condutas de determinadas formas, as políticas sociais gerenciam os riscos que algumas camadas da população podem produzir a si mesmas e aos outros. Viver na condição de miséria ou de pobreza absoluta pode produzir, não só um perigo para si mesmo, como também pode possibilitar o aumento da violência, das práticas ilícitas e conseqüentemente de uma variedade de riscos para a vida em sociedade. Sendo assim, as políticas de assistência social, ao intervirem sobre a vida da população conduzindo suas condutas e exigindo que realizem determinadas ações, podem ser entendidas como estratégias biopolíticas que objetivam gerenciar os riscos produzidos pela fome, pela miséria, pelo desemprego, pela doença, pela deficiência, etc e garantir a seguridade da população. Trata-se, portanto, um tipo de poder massificante que atua no corpo social, gerenciando e defendendo a ordem pública, diminuindo os riscos e aumentando a intervenção para intensificação da vida.

Fragmento 33- A - Reforma Leôncio de Carvalho

Art. 2º Até se mostrarem habilitados em todas as disciplinas que constituem o programma das escolas primarias do 1ºgráo, são obrigados a frequenta-las, no municipio da Côrte, os individuos de um e outro sexo, de 7 a 14 annos de idade.

§ 2º Os meninos que attingirem a idade de 14 annos, antes de haverem concluido o estudo das disciplinas mencionadas no principio deste artigo, são obrigados a continualo, sob as penas estabelecidas, nas parochias onde houver escolas gratuitas para adultos.

§ 3º Aos meninos pobres, cujos pais, tutores ou protectores justificarem impossibilidade de prepara-los para irem á escola, será fornecido vestuario decente e simples, livros e mais objectos indispensaveis ao estudo.

Fonte: Brasil (1879, p. 1).

Esta reforma do ensino primário e secundário adota as datas compreendidas entre os sete e os 14 anos como a 'idade escolar', sendo 14 anos o limite, tendo essa uma relação direta com o Decreto Nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878 (Fragmento 32 A). A partir dos 14 anos, "nas parochias onde houver escolas gratuitas para adultos", devem ingressar aqueles que não puderam estudar na 'idade certa' completar (ou iniciar) seus estudos.

Fragmento 33- B - Reforma Leôncio de Carvalho

Art. 4º O ensino nas escolas primarias do 1º gráo do municipio da Côrte constará das seguintes disciplinas: Costura simples (para as meninas).

O ensino nas escolas do 2º gráo constará da continuação e desenvolvimento das disciplinas ensinadas nas do 1º gráo e mais das seguintes:

Noções de economia social (para os meninos). Noções de economia domestica (para as meninas). Pratica manual de officios (para os meninos). Trabalhos de agulha (para as meninas).

Art. 5º Serão fundados em cada districto do municipio da Côrte, e confiados á direcção de Professoras, jardins da infancia para a primeira educação dos meninos e meninas de 3 a 7 annos de idade.

Fonte: Brasil (1879, p. 2).

Embora essa reforma do ensino continue segregando meninos e meninas (Fragmento 33 B), pela primeira vez aparece nos documentos uma preocupação e diferenciação com a educação da infância, com o surgimento dos ‘jardins de infância’, destinados à primeira educação, que compreende dos três aos sete anos de idade. Começa a aparecer no Brasil uma noção mais aprimorada de infância e de educação na idade certa.

Fragmento 33- C - Reforma Leôncio de Carvalho

Art. 8º O Governo poderá:

2º Subvencionar nas localidades afastadas das escolas publicas, ou em que o numero destas fôr insufficiente, tanto na Côrte como nas provincias, as escolas particulares que inspirem a necessaria confiança e mediante condições razoaveis se prestem a receber e ensinar gratuitamente os meninos pobres da freguezia;

4º Criar ou auxiliar nas provincias cursos para o ensino primario dos adultos analphabetos;

9º Criar ou auxiliar no municipio da Côrte e nos mais importantes das provincias escolas profissionaes, e escolas especiaes e de aprendizado, destinadas, as primeiras a dar a instrucção technica que mais interesse ás industrias dominantes ou que convenha crear e desenvolver, e as segundas ao ensino pratico das artes e officios de mais immediato proveito para a população e para o Estado, conforme as necessidades e condições das localidades;

Fonte: Brasil (1879, p. 3).

Neste excerto, no artigo 8º, parágrafos 2º, 4º e 9º observo que o governo ‘poderá’ dar as condições para o ensino aos alunos pobres, ‘poderá’ auxiliar as províncias na educação de adultos analfabetos e também na criação de escolas profissionais, mas isso dependerá do ‘interesse’ das indústrias dominantes. Este excerto auxilia no desenvolvimento da ideia de que historicamente o ensino profissional está vinculado a uma perspectiva de caridade, pois é ofertado se (e somente) sobrar tempo, se houver recurso extra, se existir vontade política, ou seja, nunca foi e nunca é prioridade. Também aparece no enunciado 9º parágrafo, que a instrução técnica está vinculada ao melhoramento da população e do Estado, um forte componente biopolítico em que a gestão desta população é realizada com um propósito de utilidade.

A não priorização da educação para adultos – com o agravante desses adultos serem pobres –, continua atualmente. Essa foi a sensação que eu tive ao ingressar no IF, e foi a primeira proposta na qual pensei ao ingressar no Doutorado. As indagações continuam as mesmas do ano de 2015. Por que o IFRS, que possui

17 Campi, oferta o PROEJA em menos da metade⁵² destes? Por que o curso de Formação Pedagógica, o qual cursei em 2014/2015 não oferecia uma única aula sequer que tratasse da Educação de Adultos? Por que os professores⁵³, em sua maioria, não querem trabalhar no PROEJA? Por que este é considerado um ensino menor? Por que pensam assim? Não creio que sejam perguntas sem respostas, pois um ensaio a estas respostas está nos documentos que estão sendo analisados, está no recorrente descaso para com aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar, quando ainda crianças, e que gera um preconceito que se perpetua ao longo da história brasileira para com esta modalidade educacional.

Em 1881, foi publicado o Decreto 3.029, conhecido como Lei Saraiva, que, ao reformar a legislação eleitoral, considera como eleitores – além de uma comprovação de renda líquida anual –: “os habilitados com diplomas científicos ou litterarios de qualquer faculdade, academia, escola ou instituto nacional ou estrangeiro, legalmente reconhecidos” (BRASIL, 1881). Essa reforma eleitoral mais exclui do que inclui, pois condiciona ao alistamento geral os eleitores que, além da idade legal, saibam ler e escrever, em um país com imensa maioria de pessoas não alfabetizadas, conforme já verificado no censo de 1872.

No ano de 1883, através do Decreto nº 8.910 (BRASIL, 1883), é dado novo regulamento ao Asylo dos Meninos Desvalidos (Fragmento 31) e dentre as principais mudanças em relação ao anterior está a idade de ingresso, que até então iniciava aos seis anos e que em 1883 passa a ser aos oito anos. A exclusão daqueles com moléstias ou ‘defeitos’ continua da mesma forma (Fragmento 34); o ensino é voltado aos ofícios mecânicos e à sua distribuição de acordo com as aptidões dos asilados. As penas impostas pelo regime disciplinar do Asylo seguem o padrão da época. Noto o quanto nesse período da história a lógica do poder disciplinar investe para potencializar as aptidões e, ao mesmo tempo, aumentar a dominação.

⁵² Edital nº 71, de 21 de novembro de 2018 – Processo seletivo de ingresso discente nos cursos técnicos integrados à modalidade de educação de jovens e adultos do IFRS – Semestre 2019/1. Oferta cursos desta modalidade em apenas seis campus.

⁵³ Durante os anos de 2014 e 2015 cursei uma Licenciatura em Educação Profissional, ao término desta, apliquei uma pesquisa com professores que atuavam no PROEJA do IFRS Campus Caxias do Sul, e a maioria dos respondentes na época preferiam ou atuar no Ensino Médio regular ou nos Cursos de Nível Superior.

Fragmento 34- O novo Regulamento ao Asylo

Art. 1º O Asylo é um internato destinado a recolher meninos desvalidos de 8 a 12 annos, e a educalos nos termos do art. 62 do Regulamento que baixou com o Decreto n. 1331 A, de 17 de Fevereiro de 1854.

Art. 6º Não serão, porém, admittidos os que soffrerem de molestias contagiosas, e os que tiverem defeitos phisicos, que os impossibilitem para os estudos e para o apprendizado de artes e officios.

Art. 15. O ensino do Asylo comprehenderá: § 7º Os officios mecanicos de:- Alfaiate. - Encadernador. - Sapateiro. - Marceneiro e empalhador. - Carpinteiro. - Latoeiro. Art. 17. Na distribuição do ensino de que tratam os arts. 15 e 16, os asylados serão distribuídos conforme as suas aptidões, a juizo do Director, que poderá para este fim ouvir os respectivos professores e mestres.

Art. 44. [...]

No caso de expulsão, será o asylado remettido para as companhias de aprendizes subordinadas aos Ministerios da Marinha ou da Guerra, ou para o corpo de imperiaes marinheiros.

Fonte: Brasil (1883, p. 1).

Trago aqui uma importantíssima questão a ser pontuada. Mesmo não se admitindo alunos que tivessem ‘defeitos físicos’, ao se comparar esse documento com o Decreto de 1875 (BRASIL, 1875) (Fragmento 31), percebe-se que um importante deslocamento ocorreu. Pelo documento anterior, o aluno era simplesmente excluído, já neste, ele é incluído, mas sendo “aproveitado” nos ‘ministérios da Marinha ou da Guerra’, e seu corpo é tomado para a produção e para a utilidade nessa perspectiva. Ou seja, retoma-se a perspectiva da reclusão para inclusão.

Embora pequeno, percebo um relevante deslocamento, que mostra como a sociedade brasileira, nessa época, vai se modificando (nunca substituição) para acolher a inclusão, como um modo de regulação, trazendo-a para perto, para melhor conhecer, governar e produzir. Inicia-se com isso um longo processo de inclusão dos que até então não estavam sob responsabilidade do Estado na sociedade brasileira, pois aos poucos a exclusão total e absoluta vai cedendo para processos inclusivos⁵⁴, que não seguem até hoje, pois o Brasil constantemente busca novas formas de regulação.

Stephanou e Bastos (2005, p. 260) destacam que a Instrução Pública no período noturno intensificou-se nesse período. No entanto, “na medida em que os professores que ensinavam durante o dia não receberiam nenhum salário ou gratificação a mais para abrir aulas noturnas”, fica evidente as funcionalidades e forças desse processo de escolarização. Conforme Stephanou e Bastos (2005, p. 260),

⁵⁴ Durante boa parte do século XIX e início do século XX, os denominados cegos, surdos e com outros ‘defeitos phisicos’ eram acolhidos nas instituições denominadas ‘asylos’, e ficavam vinculados ao ensino de officios. Com a Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961) (LDB), que regulou o atendimento aos ‘excepcionais’, o discurso da inclusão tornou-se mais intenso e presente nas legislações subsequentes.

Em 1885, em Pernambuco, por exemplo, o Regimento das Escolas de Instrução Primária traz, detalhadamente, as prescrições para o funcionamento dessas escolas, destinadas a receber alunos maiores de quinze anos. O ensino deveria ser dividido em duas seções: uma para os que não tinham nenhuma instrução e outra para aqueles que já possuíam alguma. Deveria ser dado nas escolas noturnas criadas pelo governo na capital e na sede de cada termo, nas escolas dominicais, na escola da Casa de Detenção para os presos e na aula dos cegos no “Asylo de mendicidade”. Além disso, o Regimento previa ainda que outras aulas para adultos poderiam ser estabelecidas por professores que, gratuitamente, a isso se propusessem, mediante autorização do presidente da província funcionando na casa e com os móveis da escola diurna.

Segundo Stephanou e Bastos (2005, p. 260), conforme relatos do século XIX, em termos de educação, o ensino para adultos entendia “a civilização das camadas populares consideradas, principalmente as urbanas, no século XIX, como perigosas e degeneradas”. Com isso, volto à questão biopolítica do risco em potencial, que a falta de ‘educação’ aliada ao ócio representava para a época.

Conforme Schuler (2009, p. 110), “a população é tida como um problema político, biológico e científico. São relações de poder que se exercem sobre a vida, sobre o indivíduo como ser vivo, onde se estatiza o biológico”. É esta aliança entre inclusão e perigo aliado ao ócio, que resulta em políticas de educação e saúde que objetivam fortalecer o estado, através do biopoder. Segundo Foucault (2008, p. 4) este poder sobre a vida, o biopoder é:

[...] o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder. Em outras palavras, como a sociedade, as sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII, voltaram a levar em conta o fato biológico fundamental de que o ser humano constitui uma espécie humana. É em linhas gerais o que chamo, o que chamei, para lhe dar um nome, de biopoder.

Finalizo esse período relatando os problemas do império em seus últimos dias, no qual havia o desgaste com a Igreja Católica, com o Exército (responsáveis pelo levante e proclamação da república), com as classes urbanas, em ascensão neste período, com os grandes proprietários rurais (Lei do Ventre Livre) e com a publicação da Lei nº 3.353 de 13 de maio de 1888 (BRASIL, 1888), a qual declara extinta a escravidão no Brasil.

Retomando este período, que coincide com o monárquico do Brasil, percebo um distanciamento cada vez maior com a Igreja e de forma bem contundente o ‘desaparecimento’ dos índios nos documentos oficiais, ou seja, o governo

definitivamente desistiu de investir recursos (seja quais fossem) na tentativa de civilizar/educar os índios. O único documento que cita os indígenas é o Ato Adicional de 1834 (Fragmento 27), o qual delega às províncias essa incumbência.

Finalizando este segundo subcapítulo de análise, destaco algumas regularidades e os principais deslocamentos percebidos na observação das leis e decretos deste que compreende o período monárquico brasileiro. Desta forma, retomo questões que julgo relevantes.

A primeira questão que analiso é o caráter assistencialista do ensino de ofícios. Devido à necessidade de se urbanizar o Brasil colônia, tentando equipará-lo à metrópole (Portugal) e remover alguns entraves ao processo de industrialização, é criado o Colégio das Fábricas (Fragmento 23), que visa ao ensino de ofícios. O que depreendo a respeito dessa forma de educação ofertada é o viés mais voltado ao assistencialismo do que à formação educacional tradicional da época (aprender a ler, escrever e contar), uma evidente estratégia biopolítica de controle dos riscos do ócio com trabalho e produção. A educação de ofícios com essa tendência assistencialista atravessa todo o período analisado, e além de não ser considerada na Constituição de 1824 e na Lei do Ensino de 1827, também sequer é citada na reforma dos ensinos primário e secundário de 1854. Além disso, toda a documentação da época opera na perspectiva da sobra, do resto.

O ensino de ofícios aparece sim, mas nos documentos relacionados às forças armadas, na formação das companhias de aprendizes-marinheiros, dos aprendizes para o arsenal de guerra, e nos asylos dos órfãos e desvalidos. Em relação às forças armadas, esta estratégia biopolítica resolvia várias questões de governo simultaneamente, pois, ao mesmo instante em que retirava os menores das ruas, inibindo o ócio, tornava-os úteis ao Estado. Ainda assim, utilizava a disciplina para moldar estes corpos que, após o período militar obrigatório, tinham a possibilidade de exercer uma profissão. Ou seja, trata-se de um acoplamento do poder disciplinar que sequestra os corpos em instituições de confinamento para produzir o corpo a partir de determinadas perspectivas ao biopoder, como esse controle sobre a população, tendo na economia política seu principal saber e nas questões de segurança seus principais instrumentos. Sobre esta disciplina Foucault nos ajuda:

A esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que garantem a sujeição constante das suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, é o que se pode chamar de disciplinas. O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que não tende unicamente ao aumento das suas habilidades, nem tampouco a fazer mais pesada a sua sujeição, mas à formação de um vínculo que, no mesmo mecanismo, o faz tanto mais obediente quanto mais útil. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) (FOUCAULT, 2001, p. 141-142).

Quanto aos asyls de órfãos e desvalidos, esta foi outra prática que coloca em funcionamento um exercício disciplinar do poder e também biopolítico de controle da população, que inclusive teve mais de um deslocamento ao longo do período. Inicialmente, recolhia-se quem estivesse no ócio, mas que não tivesse nenhum 'defeito físico', ensinando algum ofício conforme as aptidões de cada asilado e excluindo quem não se adaptasse à relação docilidade-utilidade. No segundo momento, os não adaptados seriam então enviados ao serviço militar obrigatório, já em uma relação de regulação em funcionamento, mas ainda por inclusão. Já no final do período analisado, começa o processo de ensino de ofícios para cegos, surdos e outros 'anormais'. Assim, com a proibição das Corporações de Ofícios, são oferecidas outras possibilidades de junção entre educação e trabalho. Cito ainda, como práticas importantes de educação profissional, o Colégio de Fábricas e o curso de agricultura em Salvador voltado para filhos de fazendeiros.

Nesse período, há uma segregação entre as diferentes práticas, que unem educação e trabalho. E há o enunciado de 'recolher', o que faz muito sentido em uma sociedade disciplinar, com instituições que confinam, educam, profissionalizam. Todas essas técnicas de regulação e subjugação dos corpos está vinculada ao conceito de 'biopoder', que, segundo Foucault (2008, p. 3), é "o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais e vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder". Neste sentido, Lopes, Lockmann e Hattge (2013, p. 42) afirmam que:

Além das intervenções diretas do Estado sobre a população e sobre os indivíduos, podemos entender que as grandes regulações que durante o século XIX foram produzidas, podem ser vistas naquilo que Foucault denominou de institutos do sub-Estado, ou seja, as instituições de saúde, os fundos de bem-estar social e de segurança.

Uma segunda questão que constatei por meio da análise dos documentos, e que atravessou todo o século XIX, foi a diferença de gênero, presente em todo o processo educacional brasileiro. A educação, voltada apenas para meninos, conforme visto no período anterior, aos poucos foi cedendo espaço para as meninas, mesmo não sendo igualitária. Durante este longo processo de inserção das meninas na escola, ou, de escolas para meninas, havia situações como apontadas na Lei de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827), em seu artigo 11, em que a abertura de escolas para meninas seria condicionada à necessidade verificada pelos presidentes dos conselhos locais (Fragmento 26). Nas escolas que existissem para meninas, os conteúdos seriam diferentes do outro gênero, mais voltados para o aprendizado de trabalhos domésticos, como exemplifica o Decreto de 1854 (Fragmento 29), artigo 50 (BRASIL, 1854, p. 11): “Nas escolas para o sexo feminino, [...] se ensinarão bordados e trabalhos de agulha mais necessários”. Como consequência, ao final do período analisado e segundo o censo realizado em 1872, apenas 13% das mulheres livres sabiam ler e escrever, enquanto 23% dos homens na mesma situação sabiam ler e escrever.

Embora não seja o tema da tese, ressalto que essa distinção por gênero, traz até hoje consequências tanto na formação quanto na ocupação dos postos de trabalho e cargos de chefia. O ensino técnico contemporâneo está repleto de exemplos, dos quais destaco o curso de magistério (considerado formação pós-média) ou o técnico em fabricação mecânica, cursos ainda fortemente marcados por essa divisão de gênero.

Em se tratando de idade para estudar, para trabalhar e para ser preso, uma terceira questão a ser pontuada é a da ‘etapa da vida’, presente no discurso da infância e da alfabetização de adultos. À medida que o discurso da infância foi aos poucos se consolidando no mundo ocidental e, conforme Ariès (1986, p. 173), as crianças foram sendo separadas dos adultos; foram sendo criadas regras para elas, com distinções e limites de idade para o estudo e o trabalho. Obviamente que, para os meninos pobres, esta ‘régua’ era usada conforme a autoridade local melhor entendesse. O primeiro código criminal brasileiro posiciona como 14 anos a idade na qual o indivíduo já teria discernimento dos seus atos, ou seja, poderia ser preso, conforme a gravidade do crime cometido. Também 14 anos é a idade limite para os menores saírem da escola, mesmo não tendo concluído seus estudos; nessas condições, poderiam concluir em escolas noturnas para adultos, as quais foram

surgindo ao longo desse período. Com isso, compreendo que a entrada no mundo adulto e conseqüentemente do trabalho na época era aos 14 anos para uma parcela mais carente economicamente da população.

As escolas noturnas para adultos tiveram um significativo deslocamento em relação ao ensino que ocorria até então. Até essa época, as pessoas que não tivessem estudado viveriam sob o estigma de serem não alfabetizadas. Contudo, o ensino noturno para adultos seria oferecido apenas onde houvesse escolas de ensino secundário (que eram poucas) e se sobrasse tempo na agenda dos professores, ou se surgisse algum 'motivo especial', como a legislação eleitoral. Ou seja, desde o princípio (que foi somente nos anos 1800), o ensino para adultos foi e é uma 'sobra', pois o discurso da 'educação na idade certa' é mais forte do que o da 'educação no tempo certo'; este 'tempo certo' é o tempo do qual o adulto dispõe, seja aos 18, aos 30 ou aos 45 anos de idade.

Como um 'fechamento' deste período, posso inferir que o aluno-trabalhador foi se constituindo por meio de práticas de regulação em uma trajetória de exclusão e inclusão. Destaco aqui as crianças pobres, as mulheres, os deficientes e os índios e escravos (estes dois últimos por exclusão, pois não estão incluídos na legislação), buscando incluir os que "não coubessem" nas escolas noturnas para adultos e no exército. Eles vão se constituindo como esse lugar 'menor', que 'sobra' por um dispositivo de segurança visando o controle dos riscos, que foi uma das principais características biopolíticas vigente à época, que alia disciplina e biopoder. Foucault (1996, p. 153) ajuda a compreender esta técnica específica de poder:

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior "adestrar"; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes. "Adestra" as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais - pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios. A disciplina "fabrica" indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício.

Desse modo, percebo nesse período um forte deslocamento para práticas de inclusão, mesmo que ainda com muitos excluídos, como um sistema biopolítico de

controle do ócio e da vadiagem, buscando monitorar o risco em potencial que representava, a partir dos enunciados da aptidão, em uma lógica higienista e moralizadora. São com esses signos que esse lugar do aluno-trabalhador no Brasil vem emergindo nas práticas discursivas, fortemente atravessadas pela perspectiva da governamentalidade, que busca fazer coincidir as condutas de cada um com a regulamentação da população, por meio de mecanismos de segurança, tal como a junção de educação, assistência social, higienização, moralização, correção e trabalho. Por fim, este período foi uma época, conforme todos os documentos analisados, na qual o discurso de infância, tal como hoje se conhece, não era sólido. Este deslocamento começará a ocorrer com mais intensidade a partir do terceiro período analisado.

4.3 A REPÚBLICA E OS APRENDIZES (1889-1931)

A República e os Aprendizes e Artífices (1889-1927) iniciam no Brasil República, perpassando a criação das escolas de aprendizes artífices, até o ano de 1931, quando é emitido decreto que subordina a sindicalização das classes patronais e operárias ao recém criado Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio.

Analisando o contexto, identifico que o início deste terceiro período surge com a Proclamação da República em 1889, época em que, segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2009), havia 636 fábricas no país, com aproximadamente 54 mil trabalhadores, para uma população de 14 milhões de habitantes. Nesse sentido, evidencia-se um processo de industrialização nesse período, quando uma população essencialmente agrícola intensifica o êxodo rural. Segundo Bilhão (2016, p. 237):

O período conhecido como Primeira República caracterizou-se pelo federalismo político, pelo liberalismo econômico e por uma noção meramente formal de representatividade, ao manter a proibição do voto aos analfabetos e negar direitos políticos aos estrangeiros, importante parcela do operariado daquele momento. Além disso, a aprovação no Congresso Nacional de leis extremamente repressivas, como a 1.641, de 1907, e o tratamento cotidiano da questão social como 'caso de polícia', ou a simples negação de sua existência, demonstram as dificuldades de organização e resistência que os trabalhadores enfrentavam para garantir direitos mínimos em uma sociedade na qual as marcas do regime escravista, há pouco abolido, ainda estavam muito presentes.

Com o início do período republicano, mudanças começaram a ocorrer em relação à monarquia. Foram publicados vários decretos, em todas as áreas.

Somente no ano de 1890, foram analisados três diferentes decretos. O primeiro deles estabeleceu as bases para a organização da assistência à infância desvalida.

O que percebo nesse período de aproximadamente 40 anos é a preocupação em dar uma ocupação/destino aos menores abandonados, sempre, contudo, com o viés do ensino profissional, tendo como primeiro exemplo o Decreto nº 439, de 31 de maio de 1890 (BRASIL, 1890a), que trata da assistência à infância desvalida. Esse decreto compreende a educação de menores ‘abandonados na via pública’, a partir dos seis anos de idade, em ‘asylos públicos’.

Já o Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890 (BRASIL, 1890b), promulga o Código Penal da República, pelo qual, nos Arts. 27 e 30, a partir dos nove anos completos, os menores que participassem de algum crime ‘com discernimento’ poderiam ser “recolhidos a estabelecimentos disciplinares industriaes” (BRASIL, 1890b). O Código Penal trata também da imputabilidade dos crimes àqueles que já estivessem com 14 anos completos, conforme descrito no Fragmento 35, a seguir.

Fragmento 35- O Código Penal da República

Art. 391. Mendigar, tendo saude e aptidão para trabalhar: Pena - de prisão cellullar por oito a trinta dias.

Art. 395. Permittir que uma pessoa menor de 14 annos sujeita a seu poder, ou confiada á sua guarda e vigilancia, ande a mendigar, tire ou não lucro para si ou para outrem: Pena - de prisão cellullar por um a tres mezes.

Art. 399. Deixar de exercitar profissão, officio, ou qualquer mister em que ganhe a vida, não possuindo meios de subsistencia e domicilio certo em que habite; prover a subsistencia por meio de occupação prohibida por lei, ou manifestamente offensiva da moral e dos bons costumes: Pena - de prisão cellullar por quinze a trinta dias.

§ 1º Pela mesma sentença que condemnar o infractor como vadio, ou vagabundo, será elle obrigado a assignar termo de tomar occupação dentro de 15 dias, contados do cumprimento da pena.

§ 2º Os maiores de 14 annos serão recolhidos a estabelecimentos disciplinares industriaes, onde poderão ser conservados até á idade de 21 annos.

Fonte: Brasil (1890b, p. 37).

Esse trecho remete ao modo como percebo essas leis. Foucault (2005) problematiza o quanto as leis podem funcionar como táticas, estratégias. Aqui, especificamente, quando se criminaliza o desemprego ou o mendigar, identifico a lei funcionando como uma prática, que toma o ócio e o desemprego como responsabilidade individual, passível de punição com prisão. Isso porque se retira da rua o corpo ocioso e o confina para produzi-lo, de certa forma. O que fica claro neste excerto é novamente a junção entre punição e produtividade, na qual a ‘produção’ nestes estabelecimentos disciplinares industriais é a própria pena, e é aí que o

exercício do poder mostra a sua eficiência sobre o corpo social. Foucault (1996) traz sua contribuição neste aspecto, pois desenvolve essa ideia de que a sociedade disciplinar transforma a punição no próprio exercício, para aumentar a produtividade, por meio do controle minucioso das operações do corpo, naquilo que o autor denomina docilidade-utilidade.

Esse decreto (Fragmento 35) também abrange dois temas relacionados à utilidade das pessoas, primeiramente (do Art. 391 ao 395) sobre a mendigagem e a prisão daqueles que tivessem saúde e aptidão para trabalhar. Outro tema foi a questão da vadiagem (Art. 399), em que o indivíduo seria preso caso deixasse de exercer profissão; o artigo também estipula um prazo de 15 dias para a busca de uma ocupação e para os menores de idade a possibilidade de recolhimento junto a estabelecimentos disciplinares industriais. O que não aparecia de forma tão explícita nos documentos dos períodos anteriores, com o Código Penal Republicano fica evidente. Este ‘novo’ processo de subjetivação dos corpos, pelo qual o indivíduo, tendo saúde e aptidão para trabalhar, era obrigado a trabalhar, ser útil, produtivo, demonstra o quanto o lugar do aluno-trabalhador vem carregando essas marcas. Ou seja, responsabiliza-se o indivíduo como sendo um desempregado e vagabundo por escolha, responsabilizado individualmente e novamente marcando o ócio como um risco em potencial a ser gerenciado pelo Estado, como questão de polícia.

Em 8 de novembro de 1890, é emitido o Decreto nº 981, o qual “aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Districto Federal” (BRASIL, 1890c). Conforme excerto que analisei (Fragmento 36), a idade para início na escola seria a partir dos sete anos, com distinção por gênero, separando-se as atividades para meninos e meninas.

Fragmento 36- Regulamento da Instrução Primária e Secundária

Art. 2º A instrução primaria, livre, gratuita e leiga, será dada no Districto Federal em escolas publicas de duas categorias:

§ 1º As escolas do 1º gráo admittirão alumnós de 7 a 13 annos de idade, e as do 2º gráo, de 13 a 15 annos. Umas e outras serão distinctas para cada sexo, porém meninos até 8 annos poderão frequentar as escolas do 1º gráo do sexo feminino.

Art. 3º O ensino das escolas primarias do 1º gráo, que abrange tres cursos, comprehende: Leitura e escripta Ensino pratico da lingua portugueza; Contar e calcular.

Trabalhos manuaes (para os meninos); Trabalhos de agulha (para as meninas);

Fonte: Brasil (1890c, p. 1).

Também é nesse período que os procedimentos artesanais vão sendo substituídos por procedimentos manufaturados e em escala no Brasil. Segundo Marson (2015, p. 757-758), foi a partir de 1870 que se ampliou o setor metalmeccânico; ao final do século XIX no Brasil, havia fabricantes de máquinas agrícolas, motores a vapor, caldeiras e turbinas. Esse processo de industrialização ocorreu como um complemento à economia agrária e exportadora, pois, devido ao elevado custo de transporte intercontinental, muitas demandas fabris foram atendidas localmente.

Neste ínterim, foi publicado, em 17 de janeiro de 1891, o Decreto nº 1.313 (BRASIL, 1891b), o qual estabeleceu providências para regularizar o trabalho dos menores empregados nas fábricas. Por esse decreto, para o trabalho efetivo, a idade mínima era 12 anos; já para os aprendizes, a idade mínima poderia ser de apenas oito anos completos. É importante salientar que, desta passagem do século XIX para o século XX, o Brasil esteve na transição de um modelo agrário exportador para um modelo pré-industrial, ocasião em que gradativamente aumenta a população das áreas urbanas, agravando os problemas relacionados ao ócio e à vadiagem. E ainda é perceptível a fragilidade do discurso de defesa da infância no Brasil, uma vez que eram aceitas crianças a partir dos oito anos de idade nas fábricas. Isso porque a divisão entre o mundo adulto e o infantil tem fortes atravessamentos de classe, com as crianças sendo subjugadas de modos diferenciados pelos discursos de infância.

Ao citar no próprio decreto (Fragmento 37), que seu objetivo era “regularizar o trabalho e as condições dos menores empregados em avultado número de fábricas existentes na Capital Federal” (BRASIL, 1891b), o governo deixa claro que as condições para esses meninos trabalhadores poderiam ser as piores possíveis, uma vez que não havia fiscalização suficiente para analisar as condições das fábricas, tampouco se sabia o mal que alguns insumos e dejetos poderiam causar ao organismo.

Fragmento 37- Os menores nas fábricas

Art. 1º E' instituida a fiscalizaçãõ permanente de todos os estabelecimentos fabris em que trabalharem menores, a qual ficarã a cargo de um inspector geral, immediatamente subordinado ao Ministro do Interior.

Acompanharãõ o relatorio quadros estatisticos, em que se mencionem os estabelecimentos inspeccionados, e, quanto aos menores, o nome, idade, nacionalidade propria e paterna, nota de analphabeto ou nãõ, e outros quaesquer esclarecimentos.

No excerto analisado (Fragmento 37), verifico que o governo pretende fiscalizar as condições de trabalho, no que se refere à saúde e à segurança dos trabalhadores nas indústrias. Sendo assim, relatórios estatísticos deveriam ser emitidos e enviados periodicamente, inclusive informando se os menores eram ou não analfabetos. Essa situação de fiscalização das condições do trabalho nas fábricas (ou da não fiscalização) é uma problemática até hoje não bem solucionada; questões como insalubridade, periculosidade e exposição a agentes nocivos ainda são recorrentes e demandadas pela fiscalização do trabalho.

Como principal marca da transição de monarquia para a república, no ano de 1891, foi promulgada a primeira constituição republicana (BRASIL, 1891a), ampliando ainda mais a separação entre Estado e a Igreja. O destaque dessa constituição foi o voto. Conforme o Art. 70, apenas poderiam votar os alfabetizados com mais de 21 anos, enquanto a maioridade criminal iniciava aos 14 anos, e o ingresso no mundo do trabalho aos 12 anos. Estavam excluídos de votar os mendigos, os religiosos e os militares de baixa patente. As mulheres não figuravam nem entre os que poderiam nem entre os que não poderiam votar. Tacitamente eram então consideradas como não eleitoras. Os números explicitam como o trabalho coloca-se como prioridade, como valor, e como era enfatizada, na época, a questão de se dar uma utilidade às pessoas. Em primeiro lugar vinha o trabalho (aos 12 anos), depois a prisão (aos 14) e por fim o voto (aos 21). Não era permitido votar, mas era-se obrigado a trabalhar e corria-se o risco de ser preso. Novamente constato que a legislação funciona como estratégia biopolítica, que alia o poder disciplinar e o biopoder. Assim, para Foucault (1996, p. 26),

[...] o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma “apropriação”, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou a conquista que se apodera de um domínio. Temos em suma que admitir que esse poder se exerce mais que se possui, que não é ‘privilégio’ adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição do que são dominados.

Pode-se, assim, perceber as operações desse Estado operando por meio de táticas gerais de governamentalidade ao regular os menores nas fábricas, ao

delimitar idade laboral e idade prisional, que são exemplos de procedimentos e regras adotadas que em seu conjunto auxiliam o governante nas suas tarefas de exercer o poder, tendo como alvo a gestão da população.

O excerto analisado (Fragmento 38) fala da criação de instituições de ensino superior e secundário, contudo, conforme demais documentos anteriormente analisados, não tratou da alfabetização de adultos, tampouco do ensino de ofícios, que era tratado muito mais por um viés assistencialista que educacional.

Fragmento 38- A constituição republicana

Art. 34. Compete privativamente ao Congresso Nacional:
 30. Legislar sobre a organização municipal do Districto Federal, bem como sobre a policia, o ensino superior e os demais serviços que na Capital forem reservados para o governo da União;
 Art. 35. Incumbe, outrosim, ao Congresso, mas não privativamente:
 3º Crear instituições de ensino superior e secundario nos Estados;

Fonte: Brasil (1891a, p. 36).

Sobre a Constituição, Haddad e Di Pierro (2000, p. 109) explicam:

A Constituição de 1891, primeiro marco legal da República brasileira, consagrou uma concepção de federalismo em que a responsabilidade pública pelo ensino básico foi descentralizada nas Províncias e Municípios. A União reservou-se o papel de 'animador' dessas atividades, assumindo uma presença maior no ensino secundário e superior. Mais uma vez garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas, quando novamente as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente.

Em 1902, o Governo do Estado do Rio de Janeiro, então capital federal, publica o Decreto nº 282, de 27 de fevereiro de 1902, que cria três escolas de ensino profissional gratuito (Fragmento 39), sendo duas para meninos e uma para meninas. Nas instituições para meninos, além de profissões mecânicas, havia os seguintes ofícios: “Alfaiate. Carpinteiro. Encadernador e pantador. Entalhador. Ferreiro e serralheiro. Latoeiro. Marcineiro e empalhador. Sapateiro. Torneiro. Typographo” (DECRETO, 1902). Já no Instituto Profissional Feminino, além da “economia doméstica, havia stenographia, dactylographia e hygiene profissional”. E ofícios de “costura e tudo quanto a ella se relacione. De bordado branco, matiz e ouro. De flores. De trabalhos domésticos” (DECRETO, 1902).

Fragmento 39- O Ensino Profissional

Art. 11. - O Instituto Profissional Masculino não é estabelecimento de assistência pública. Nello só podem ser aproveitados os que pretenderem ter ou revelarem aptidão para o aprendizado profissional.

Art. 12. - Não serão admitidos á matrícula em nenhum dos estabelecimentos os membros que soffrerem de molestias contagiosas ou tiverem defeito physico que os impossibilite para o estudo e aprendizado profissional.

Art. 14. O alumno que no correr do tempo mostrar que não tem aptidão para o aprendizado profissional, se não puder ou o responsável por elle não quizer que seja aproveitado nos serviços domesticos, será desligado.

Fonte: Decreto (1902, p. 3).

Conforme o excerto que analisei, (Fragmento 39), embora os cursos fossem gratuitos e destinados àqueles sem condições econômicas, somente seriam aproveitados quem não tivesse moléstias contagiosas e nenhum defeito físico. Descato aqui o aparecimento, pela primeira vez, do termo “aptidão para o aprendizado profissional”, que foi uma forma de não inclusão, sob o pretexto da não aptidão para o aprendizado, em uma época em que o foco estava somente naqueles que poderiam ser mais bem aproveitados na sociedade, ou seja, aqueles que pudessem ser úteis à nação para o lugar a eles reservado. O que significa dizer que, na própria aprendizagem profissional, havia essa distinção entre quem poderia ou não aprender.

Recorrente desde o Fragmento 15 de 1757, o termo ‘aptidão’ (aptidão para o trabalho, aptidão para o aprendizado) continuará como um enunciado regular neste e no próximo período. Essa aptidão será tanto para o ensino quanto para o trabalho, pois nesse início do século XX, as crianças ‘desvalidas da fortuna’ e órfãs precisam ser ocupadas, ensinadas, doutrinadas. Essa é a forma de governo naquele período, coincidindo com a forma de condução da população, e com o modo como a própria população age. Ou seja, correspondem-se padrões administrativos, de produção e de segurança com a relação que cada um estabelece consigo e com os demais. Por isso, Foucault (2015) reafirma que a governamentalidade atravessa as práticas disciplinares, biopolíticas e as práticas de si. O que ocorre, mesmo nessa época, é a distinção daqueles que tinham melhores condições de aprender e trabalhar daqueles que não tinham esta ‘aptidão’, mas que precisavam ser ocupados, mesmo que fosse nos serviços e atividades mais precários.

Quanto à questão da aptidão, recorro novamente a Foucault (1996), que a destaca em uma lógica disciplinar, na qual a disciplina sobre o corpo resulta em

utilidade e obediência, originando seres humanos aptos (os que obedecem e são úteis). Nessa lógica, a aptidão pode ser vista como “uma capacidade que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita”. Foucault (1996, p. 127). Foucault (1996, p. 127) também destaca que esta “coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada”.

Outra constante para a época foi a segregação das atividades por gênero: meninas não poderiam aprender o que seria destinado aos meninos e vice-versa. Para a efetiva matrícula, os candidatos deveriam ser inspecionados pelo médico do estabelecimento.

Além do ‘asylo dos desvalidos’ e das escolas de ensino profissional, destinadas aos desfavorecidos da fortuna, surge no início do século XX a Escola Correccional Quinze de Novembro. O Decreto nº 4.780, de 2 de março de 1903 aprova o regulamento da Escola Correccional Quinze de Novembro, com a finalidade de “educar e velar sobre menores, que, pelo abandono ou miseria dos paes, vivem ás soltas e expostos á pratica e transgressões proprias de sua idade”. (BRASIL, 1903). Dentre as atividades previstas para a escola estavam: “aulas de primeiras lettras, officinas de sapateiro, marceneiro, torneiro, alfaiate, typographo, encadernador”. (BRASIL, 1903).

Schuler (2009, p. 164), destaca que é “a junção de técnicas disciplinares e de controle, que tornam possível essa regulação dos corpos e da população via o dispositivo da inclusão na escola, podendo ser pensado como um dispositivo de segurança”. Em se tratando de ensino profissional nesse período, é o dispositivo de segurança que embasa as legislações, os valores morais que aí circulam, as instituições criadas; há uma junção entre educação e trabalho, sendo esta um dispositivo de segurança. Era sob o signo da segurança, que se combatiam o ócio, a vadiagem, as transgressões ‘próprias da idade’; que se dava destino às crianças órfãs, às pessoas sem trabalho; que se controlava a inclusão, nessa relação educação e trabalho; que se desempenhava o papel de ocupar o tempo, higienizar, e moralizar, tornando as pessoas produtivas, bem como passíveis de cálculo e responsabilização. Naquele momento, o sistema funcionava muito mais como um dispositivo de inclusão, que aproximava para melhor controlar e governar, buscando conhecer as pessoas e desenvolver saberes sobre elas. Nesse sentido, é

interessante analisar como essa naturalização tem lugar ainda hoje, ao se associar o ócio, o não trabalho, ao crime. E esse lugar tem nome: 'gente desclassificada'.

Fragmento 40- A – A Escola Correccional Quinze de Novembro

Art. 3º Sendo a Escola destinada a gente desclassificada, a instrucção ministrada na mesma não ultrapassará o que for indispensavel á integração do internado na vida social. Dar-se-lhes-ha, pois, o cultivo necessario ao exercicio profissional. Aquelles individuos, porém, que revelarem dotes superiores, durante ou no fim do estagio, serão admittidos a qualquer estabelecimento de ensino secundario ou artistico custeado pela União.

Fonte: Brasil (1903, p. 1).

Conforme excerto que analisei (Fragmento 40-A), a intenção desta escola correccional era reintegrar os internos à vida social, por meio do aprendizado profissional, havendo a possibilidade, para os que revelassem 'dotes superiores', de serem admitidos em algum estabelecimento de ensino secundário.

Fragmento 40- B – A Escola Correccional Quinze de Novembro

Art. 65. Os officios e artes serão ministrados em pequenos ateliers apropriados, nos quaes os educandos serão detidos por tempo não excedente de duas horas por dia.
Art. 66. Na pratica do campo e das fabricas, quando puderem estas ser estabelecidas, observar-se-hão os principios hygienicos, attendendo-se á idade do educando, de modo a evitar a sobrecarga ou a aversão ao trabalho.

Fonte: Brasil (1903, p. 5).

De acordo com o excerto que analisei (Fragmento 40-B), era preciso não apenas ensinar os ofícios em pequenos ateliês, mas evitar a sobrecarga e a 'aversão ao trabalho', de modo a dar uma utilidade aos cidadãos. Esse funcionamento biopolítico era tão intenso, que os educandos eram obrigados a gostar de trabalhar, até porque tratava-se de uma escola 'correccional', com o objetivo determinado de integrá-los novamente à vida social.

Fragmento 40- C – A Escola Correccional Quinze de Novembro

Art. 73. As recompensas consistirão no augmento de peculio e na passagem para classe superior, desde que o educando mostre capacidade para trabalhos mais complexos; nessas promoções ter-se-ha em vista particularmente satisfazer as aspirações razoaveis dos educandos e a natureza das suas aptidões.

Fonte: Brasil (1903, p. 6).

O excerto (Fragmento 40-C), em seu Art. 73, trata das recompensas e promoções àqueles que se sobressaírem em relação aos demais, sempre considerando as aptidões destes.

Já em dezembro de 1906, por meio do Decreto nº 1.606, de 29 de dezembro, foi criado o Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio (BRASIL, 1906). A seu cargo ficaram todos os assuntos relacionados ao ensino profissional, agrícola e a civilização dos índios. Ao comparar com legislações anteriores de 2019, noto que houve, no decorrer da história, a separação entre as discussões agrícolas e as questões indígenas⁵⁵.

Em janeiro do ano seguinte, é publicado o Decreto nº 1.637 (BRASIL, 1907), que criou os sindicatos profissionais e as sociedades cooperativas, passo importante na defesa dos interesses dos trabalhadores e que ajudou a fiscalizar, regular e disciplinar os menores nas fábricas. Como se vivia também uma época com ideias anarquistas trazidas pelos imigrantes europeus, a condição para ser dirigente sindical era a nacionalidade brasileira. Conforme o Decreto:

Art. 8º Os syndicatos que se constituírem com o espirito de harmonia entre patrões e operarios, como sejam os ligados por conselhos permanentes de conciliação e arbitragem, destinados a dirimir as divergencias e contestações entre o capital e o trabalho, serão considerados como representantes legaes da classe integral dos homens do trabalho e, como taes, poderão ser consultados em todos os assumptos da profissão.

Conforme Carvalho (2002, p. 62), a criação dos sindicatos foi uma importante medida para ajudar na relação empregador *versus* empregado. Mesmo assim, nesse período, segundo o autor, “a presença do governo nas relações entre patrões e empregados se dava por meio da ingerência da polícia. Eram os chefes de polícia que interferiam em casos de conflito”, relação esta que somente começou a melhorar a partir da CLT de 1943, mas que parece nunca abandonar a história dos trabalhadores no Brasil.

Com objetivo claro de ‘modernizar o país’ o Ministério tinha como objetivos elencar estatísticas sobre a produção brasileira, elaborando previsões e demandas e a responsabilidade sobre o ensino profissional. Em 1909, o então Presidente Nilo Peçanha publicou o Decreto nº 7.566 (BRASIL, 1909), fundando 19 escolas

⁵⁵ Observo que, em 2019, novamente as questões indígenas voltam a ser vinculadas ao Ministério da Agricultura (Ministério da Agricultura fica responsável por demarcar terra indígena). (BOND, 2019). Com isso, posso dizer que não se trata de uma substituição de discursos, mas de uma luta de forças entre os discursos e da tragédia humanitária que isso pode representar.

destinadas ao ensino profissional. Essas escolas foram denominadas Escolas de Aprendizes Artífices⁵⁶ e estavam sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. Além de serem destinadas ao ensino profissional primário e gratuito, a principal preocupação dessas escolas era “formar operarios e contra-mestres, ministrando-se o ensino pratico e os conhecimentos technicos necessarios aos menores que pretenderem aprender um officio”. (BRASIL, 1909).

Fragmento 41- A – Os aprendizes artífices

Considerando:

Que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite ás classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lucta pela existencia;

Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo tecnico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;

Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação:

Fonte: Brasil (1909, p. 1).

No preâmbulo do decreto (Fragmento 41-A), expresso a preocupação com o aumento da população nas cidades, com as dificuldades da classe proletária. Para esses problemas, as escolas seriam a solução. Esse é outro exemplo de como a educação e o trabalho foram tomados como prática biopolítica de regulação da população. As escolas teriam múltiplas funções, proporcionariam o preparo técnico, auxiliariam intelectualmente os alunos e os tornaria úteis, afastando-os do ócio, do vício e do crime. Novamente, marca-se a regularidade do enunciado vinculado ao não trabalho, ao ócio, ao crime e ao risco em potencial.

Fragmento 41- B – Os aprendizes artífices

Art. 6º Serão admittidos os individuos que o requererem dentro do prazo marcado para a matricula e que possuirem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: idade de 10 annos no minimo e de 13 annos no maximo; não soffrer o candidato molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de officio.

Fonte: Brasil (1909, p. 2).

Neste excerto (Fragmento 41-B), identifico que a preferência são os pobres, entre 10 e 13 anos; ou seja, acima dessa idade estariam excluídos da possibilidade de ter uma formação profissional. Novamente a exclusão de quem tivesse alguma

⁵⁶ Autores que estudaram de forma aprofundada a temática foram: Manfredi (2002), Christofaro (2011), Acosta (2006) e Libâneo (2012).

moléstia ou defeito físico e também a exclusão pela idade, afinal, a partir dos 13 anos, não havia a possibilidade de se receber o ensino profissional. Mesmo nessas escolas, continuava o discurso da não inclusão pela idade e por algum ‘defeito físico’, pois a norma da época era ser útil ao Estado e ao capital.

Em contrapartida, por meio do Decreto nº 16.272 (BRASIL, 1923), é aprovado o regulamento que trata da “assistência e proteção aos menores abandonados delinquentes”, pelo qual apenas aos maiores de 14 anos poderiam ser considerados delinquentes. Esse decreto cria escolas de preservação para menores, denominadas institutos disciplinares, onde eram recolhidos menores dos sete aos 18 anos. Destaco aqui o fato de que uma criança de sete anos apenas poderia ser recolhida nesses institutos disciplinares, convivendo com adolescente de 18 anos. Mas esse estranhamento vem da contemporaneidade, reforçando o argumento do discurso de infância como uma construção social, o que não significa relativizar essas questões, pois conquistas importantes quanto à proteção das crianças foram se desenhando na história do Brasil a partir do século XX.

No próximo documento, são considerados menores abandonados aqueles com idade de até 18 anos e que, dentre outras situações, “se encontrem em estado habitual de vadiagem, mendicância ou libertinagem”. (BRASIL, 1923). No excerto que analisei (Fragmento 40-A), destaquei o Art. 73, que trata dos ofícios a serem ensinados somente às meninas. Interessante notar que, nesse momento no Brasil, ainda não há uma categoria que separa crianças e adolescentes (categoria esta a ser criada no próximo período) e não há separação entre instituição de cuidado para crianças abandonadas e para jovens que cometem crimes: todos são encaminhados para a mesma instituição – um pouco do que a Europa viveu com o grande internamento a partir do século XVII.

Fragmento 42- A – Assistência e proteção aos menores abandonados

Art. 73. A's menores serão ensinados os seguintes officios: Costura e trabalhos de agulha; Lavagem de roupa; Engommagem; Cosinha; Manufactura de chapéos; Dactylographia; Jardinagem, horticultura, pomicultura e criação de aves. Os officios irão sendo creados, á medida que o desenvolvimento da escola o permittir.
--

Fonte: Brasil (1923, p. 6).

Neste excerto (Fragmento 42-A), observo a regularidade da separação de atividades a serem ensinadas para cada gênero, restando no detalhe do excerto maior possibilidade de ofícios a serem ofertados, inclusive datilografia.

Fragmento 42- B – Assistência e proteção aos menores abandonados

§ 3º A educação profissional consistirá na aprendizagem de uma arte ou de um ofício, adequado á idade, força e capacidade dos menores e ás condições do estabelecimento. Na escolha da profissão a adoptar o director attenderá á informação do medico, procedencia urbana ou rural do menor, sua inclinação, á aprendizagem adquirida anteriormente ao internamento, e ao provavel destino.
--

Fonte: Brasil (1923, p. 6).

Há uma descrição do que seria a educação profissional na época da concepção deste regulamento, No excerto (Fragmento 42-B) que analisei. Percebo um importante deslocamento nesse excerto. A escolha da profissão nesses estabelecimentos considera requisitos, como: informações médicas, procedência dos alunos e 'inclinação à aprendizagem'. Segundo Varela (1999, p. 90-91), foi na lógica biopolítica de gestão da população que as instituições de correção começaram a se converter em espaços de observação, pois o diretor agora precisa buscar mais detalhes antes de tomar uma decisão; precisa observar, verificar com o médico, em um estágio no qual o modelo pedagógico disciplinar cede espaço às pedagogias corretivas, e surgem em solo brasileiro as pedagogias psicológicas (psi), o que explica a presença do médico e a importância de sua análise. Ou seja, as pedagogias corretivas e psicológicas também têm base disciplinar.

Todavia, as pedagogias psicológicas vão se deslocando de instrumentos que agem com punição e premiação para uma lógica mais corretiva, a fim de operarem por meio da observação, do cálculo, a partir de uma suposta interioridade psi que habitaria em cada pessoa. Nesse sentido, a perspectiva da aptidão ganha força com embasamento agora teórico. Ao olhar arqueogeneologicamente o enunciado da aptidão, destaco que todas essas práticas discursivas, que implicam em valores, instituições sociais, legislações descritas anteriormente criarão condições para a justificação teórica psicológica da aptidão. Ou seja, não se trata de uma evolução científica, de condições de validade de se chegar à verdade, mas de condições sociais, históricas, institucionais, políticas de possibilidade para a constituição dos enunciados científicos. E também não se trata de tomar o enunciado científico da aptidão para explicar o fenômeno desses alunos-trabalhadores. Trata-se de inverter

a lógica e se perguntar como essas práticas sociais produzem condições de possibilidade para nomeação desses sujeitos vinculados como que ‘naturalmente’ ao ócio, à vadiagem, ao crime, ao risco em potencial, à falta de aptidão, entre outros. Esses lugares do aluno-trabalhador no discurso foram sendo produzidos historicamente, conforme aponto neste estudo.

Já no ano de 1924, por meio do Decreto nº 16.444, de 2 de abril, é aprovado o regulamento do Abrigo de Menores do Distrito Federal, no qual cabia a incumbência aos professores e mestres de empregarem “todo o esforço para o aproveitamento intelectual e aperfeiçoamento moral dos alunos”. (BRASIL, 1924).

Fragmento 43- O Abrigo de Menores

§ 3º. O professor de trabalhos manuaes occupará os alumnos em exercicios de desenho elementar, e em trabalhos rudimentares em barro, cartão, madeira, etc., jardinagem e horticultura; devendo uns e outros serem considerados, não tanto como uma preparação technica, mas antes como meio de educação experimental e de fazer brotar uma aptidão para artes e officios.

Fonte: Brasil (1924, p. 2).

Conforme excerto que analisei (Fragmento 43), os trabalhos manuais objetivam muito mais que apenas a preparação técnica dos alunos, fazendo brotar neles uma aptidão para as artes e ofícios. Como o ano é 1924, o que quer o governante é um cidadão produtivo, que seja útil à sociedade e que esteja ‘apto’ para o serviço/trabalho, além de moralizado. Além disso, percebo um importante deslocamento aqui em termos de teorização educacional, pois a ‘aptidão dada ao sujeito’ precisa ser fortalecida pelo trabalho do professor. Ou seja, investe-se nesse aluno já com outras características, ainda fortemente assistenciais, mas com um deslocamento da mera correção para o ensino. Parece-me possível ver aí a entrada, na legislação, do investimento como ensino e não apenas como correção. Todavia, algumas legislações que analisarei na sequência contradizem esse posicionamento, uma vez que se tratam de discursos em um embate de forças.

Esse argumento fortalece-se quando, em 1925, por meio do Decreto nº 16.782-A, é criado o Departamento Nacional do Ensino, diretamente subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores (BRASIL, 1925). Além de ‘reformular’ o ensino secundário e superior, cria o Conselho Nacional do Ensino, composto por três secções: 1º Conselho do Ensino Secundário e Superior; do Ensino Artístico; e do Ensino Primário e Profissional. Este é um importante deslocamento em termos de

departamentalização estatal, pois é a primeira vez em que o ensino profissional aparece em um documento lado a lado com as demais categorias de ensino, também é o primeiro documento em que aparecem, mesmo que de maneira isolada, as escolas noturnas e o ensino profissional.

Mesmo estando alinhado às demais categorias de ensino, neste decreto, com 71 páginas, há apenas um artigo para o ensino profissional, enfatizando o ensino secundário e superior, inclusive determinando diretrizes para cursos como medicina, engenharia e o ensino médio. Também determina esse decreto que os Estados não reduzam o número de escolas e que apliquem “10%, no mínimo, de sua receita na instrução primária e normal”. (BRASIL, 1925).

Fragmento 44- A – Departamento Nacional do Ensino

Art. 26. A criação e a situação de escolas subvencionadas obedecerão às mais urgentes necessidades da população, tendo em vista a estatística dos menores em idade escolar (8 a 11 anos de idade).

Art. 27. Poderão ser criadas escola noturnas, do mesmo caráter, para adultos, obedecendo às mesmas condições do art. 25.

Fonte: Brasil (1925, p. 5).

Outro importante deslocamento verificado neste decreto é a ênfase dada às “mais urgentes necessidades da população” (Fragmento 44-A), pois havia, por pressão interna e externa, a intenção do governo de reduzir os índices de analfabetismo. Ganha força a estatística que indica o foco para o ensino escolarizado (em idade escolar de 08 a 11 anos) e cogita-se a possibilidade de criação de mais escolas noturnas. Novamente todos os esforços são voltados para a educação das crianças. Para os adultos ‘poderão’ ser criadas escolas noturnas, ficando a educação de adultos com a ‘sobra’, se sobrasse.

Fragmento 44- B – Departamento Nacional do Ensino

Do ensino profissional

Art. 28. O ensino profissional, a cargo do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, será ministrado:

I. No Instituto Benjamim Constant, para cegos;

II. No Instituto dos Surdos-Mudos;

III. Na Escola 15 de Novembro, para menores abandonados do sexo masculino;

IV. Nos estabelecimentos que, para o mesmo fim, forem criados, ou mandados subordinar ao Departamento Nacional do Ensino.

Fonte: Brasil (1925, p. 4).

Quanto ao ensino profissional, o excerto (Fragmento 44-B) ratifica o que já estava presente nos demais documentos vinculados ao ensino de ofícios e à educação profissional. Ou seja, o ensino profissional operava como uma estratégia de controle do risco em potencial, pois estava destinado aos cegos, surdos, aos menores abandonados e às escolas de aprendizes artífices, que já foram criadas para atender às demandas dos ‘desfavorecidos da fortuna’. Esse é o panorama do ensino profissional em 1925, com uma educação voltada ao aspecto assistencialista e de segurança, que visava a tirar do ócio os pobres e abandonados e dar alguma utilidade às pessoas com deficiência, ao mesmo tempo em que se controlava essa população de forma mais eficiente.

No excerto abaixo (Fragmento 44-C), observo o ainda forte discurso da exclusão nas penas disciplinares, em destaque as letras D e E, sendo que a última exclui dos estudos ‘todas’ as escolas brasileiras.

Fragmento 44- C – Departamento Nacional do Ensino

DA POLICIA ESCOLAR

Art. 244. As penas disciplinares são as seguintes:

- a) advertencia particular, feita pelo director;
- b) advertencia publica, feita pelo director em presença de certo numero de professores;
- c) suspensão por um ou mais períodos lectivos;
- d) expulsão da escola;
- e) exclusão dos estudos em todas as escolas brasileiras, officiaes ou equiparadas.

Fonte: Brasil (1925, p. 11).

Verificando os documentos anteriores, tive a impressão de que a exclusão estaria ficando mais branda, mas esse documento demonstra justamente o contrário ao excluir em definitivo quem não conseguisse se adaptar à maquinaria da época. O sentimento que fica desse decreto de 1925 é que, por um lado, há uma preocupação em se avançar na educação, não permitindo-se que escolas sejam fechadas e determinando-se a aplicação de percentuais mínimos em educação. Percebo, por outro lado, um movimento paradoxal, no qual há um descaso com o ensino de adultos, uma preocupação apenas assistencialista com o ensino profissional e uma lógica de exclusão daqueles quem não se ‘comportam’, podendo-se mapear aí práticas de inclusão e de exclusão coexistindo.

Em 1926, por meio do Decreto nº 5.083, de 1º de dezembro, é instituído o Código de Menores, que consolida as leis anteriores de assistência e proteção aos menores,

“adoptando as demais medidas necessárias á guarda, tutela, vigilancia, educação, preservação e reforma dos abandonados ou delinquentes”. (BRASIL, 1926). Conforme excerto que analisei (Fragmento 45), a vadiagem é tratada novamente como um crime, para o qual o antídoto é receber instrução ou entregar-se a um trabalho sério. Quanto à idade laboral, o trabalho de menores aos 12 anos é permitido, desde que já esses tenham completado sua instrução primária. Interessante pensar que delinquentes e abandonados são agrupados pelo enunciado do risco em potencial.

Fragmento 45- O Código de Menores

São vadios os menores que:

a) vivem em casa dos paes ou tutor ou guarda, porém se mostram refractarios a receber instrução ou entregar-se a trabalho sério e util, vagando habitualmente pelas ruas e logradouros publicos.

Do trabalho dos menores

Art. 59. E' prohibido em todo o territorio da Republica o trabalho aos menores de 12 annos.

Art. 60. Iguualmente não se póde occupar maiores dessa idade que contem menos de 14 annos, e que não tenham completado sua instrução primaria.

Fonte: Brasil (1926, p. 1).

Um curioso deslocamento, em relação aos documentos anteriores, trata da ocupação das crianças. Acontece que agora o menor já pode legalmente trabalhar aos 12 anos, mas condicionado à conclusão da instrução primária. Do mesmo modo, essa legislação lembra a primeira, que proibia as crianças menores de 12 anos estabelecidos de trabalharem, mesmo como aprendizes.

No ano seguinte, um novo decreto é publicado, Decreto Nº 17.943-A, que, além de consolidar o anterior, tem capítulos sobre as crianças na primeira idade, sobre os infantes expostos, os menores abandonados e os menores delinquentes. Na situação dos menores delinquentes, conforme Art. 80. “tratando-se de menor do 14 a 18 annos sentenciado á internação em escola de reforma”. (BRASIL, 1927).

Fragmento 46- A – As leis de assistência e proteção aos menores.

Art. 117. Os chefes dos estabelecimentos industriaes e commerciaes, em que são empregados menores de 18 annos como operarios ou aprendizes, são obrigados a velar pela manutenção dos bons costumes e da decencia publica, bem como da hygiene e segurança dos logares de trabalho.

Art. 122. Os chefes de industria ou patrões são obrigados a fornecer gratuitamente ao pae, mãe, tutor ou guarda do menor operario uma caderneta, na qual serão inscriptos o nome do menor, a data e o logar do seu nascimento, seu domicilio, a data de entrada para o estabelecimento o a da sahida. E nas dos menores que contarem 13 e 12 annos, será mencionado que elle possui certificado de instrução primaria, pelo menos o elementar.

Fonte: Brasil (1927, p. 6).

Conforme o excerto (Fragmento 46-A), coube às empresas velar pelas condições dos menores operários ou aprendizes. Esse é outro deslocamento que começa a ocorrer; no Fragmento 35 (menores nas fábricas), cabia ao governo não apenas regular e regulamentar esse trabalho, mas zelar pelo o que ocorria. Nesse período, o governo começa gradualmente a repassar a preocupação com os menores nas fábricas para os empresários, ficando estes como ‘responsáveis’ pela educação dos menores, mas à sua maneira. Como posso imaginar que os próprios empresários fiscalizariam a si mesmos? Como penso as relações entre educação, trabalho e produção na constituição desse aluno-trabalhador?

Fragmento 46- B – As leis de assistência e proteção aos menores

DOS INSTITUTOS DISCIPLINARES

Art. 198. E' criada uma escola de preservação para menores do sexo feminino, que fiquem sob a protecção da autoridade publica.

Art. 202. As menores serão ensinados os seguintes officios:

Costura e trabalhos de argulha; Lavagem de roupa; Engomagem; Cozinha; Manufactura de chapéus; dactylographia; Jardinagem, horticultura, pomicultura e criação de aves.

Art. 204. Haverá uma escola de reforma. destinada a receber, para regenerar pelo trabalho, educação e instrucção, os menores do sexo masculino, de mais de 14 annos e menos de 18, que forem julgados pelo juiz de menores e por este mandados internar. § 3º A educação profissional consistirá na aprendizagem de uma arte ou de um officio, adequado á idade, força e capacidade dos menores e ás condições do estabelecimento. Na escolha da profissão a adaptar o director attenderá á informação do medico, procedencia urbana ou rural do menor, sua inclinação, á aprendizagem adquirida anteriormente ao internamento, e ao provavel destino.

Fonte: Brasil (1927, p. 9).

Como o objetivo desse decreto (Fragmento 46-B) era unir legislações anteriores e estabelecer um padrão unificado de regimento para os institutos disciplinares, o que fica deste excerto é a regularidade do discurso em relação aos ofícios destinados às meninas e a regeneração pelo trabalho, pela educação e pela instrução.

No ano de 1931, o Decreto nº 19.770 (BRASIL, 1931) é emitido visando a aprimorar a sindicalização das classes patronais e operárias, substituindo o Decreto nº 1.637 (BRASIL, 1907), que havia criado os sindicatos profissionais⁵⁷. Dentre as regras agora estabelecidas e que seriam motivos de fiscalização sindical, o Art. 7º estabelece que, por se tratarem de pessoas jurídicas, poderiam os sindicatos firmar

⁵⁷ Analisando o decreto de 1931, posteriormente a CLT de 1943, e contemporaneamente a Lei nº 13.467 (BRASIL, 2017) (que altera a CLT), com objetivos de focar na produtividade e aproveitamento de mão de obra, avalio que a CLT de 1943 foi convenientemente útil ao governo. Já em um contexto neoliberal contemporâneo de empresariamento de si, utilizo convenientemente o termo “a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho”, pensando na lógica da ‘uberização’ do trabalho que vivemos hoje.

convenções ou contratos de trabalho livremente, desde que nos termos da legislação.

Fragmento 47- A sindicalização das classes patronais e operárias

Art. 8º Poderão, igualmente, os sindicatos pleitear [...]:

c) a regularização de horas de trabalho em geral, e, em particular para menores, para mulheres e nas indústrias insalubres; d) melhoria de salários e sua uniformização em igualdade de condições, para ambos os sexos; fixação de salários mínimos para trabalhadores urbanos e rurais; e) regulamentação e fiscalização das condições higiênicas do trabalho em fábricas, em oficinas, em casas de comércio, usinas e nos campos...

[...] Art. 11. Na tecnologia jurídica do presente decreto, não há distinção entre empregados e operários, nem entre operários manuais e operários intelectuais, incluindo-se, entre estes, artistas, escritores e jornalistas que não forem comercialmente interessados em empresas teatrais e de publicidade. Parágrafo único. Não entraram na classe de empregados:

[...] b) os que prestam serviços domésticos, o qual obedecerá a regulamentação à parte.

Fonte: Brasil (1931, p. 3).

Finalizando este terceiro subcapítulo de análise, que compreende os primeiros anos do Brasil republicano, dentre as análises e deslocamentos por mim observados, percebo que havia uma ‘necessidade’ de se modificarem alguns espólios da monarquia, como a emissão de leis e decretos, além da aprovação de uma nova constituição e de um novo código penal. Assim, retomo algumas questões que julgo importantes.

A primeira questão diz respeito à preocupação com a infância (com os menores), expressa de várias formas nesse período em que são decretadas as bases para a assistência à infância desvalida, além da elaboração de diretrizes para a instrução primária e secundária, aprovadas pelo decreto-lei. É nesse período que o discurso de infância começa a se consolidar no Brasil de uma maneira mais intensa que nos anteriores. E a prova disso está na crescente preocupação com a idade, presente na maioria dos documentos analisados, como o Código Penal de 1890; a idade laboral em 1891, a qual regulariza o trabalho dos menores nas fábricas; a escola correcional em 1903; até o ano de 1927, que trata da assistência e proteção aos menores. Mas não é uma inquietação em relação à infância da maneira como é vista contemporaneamente. Havia uma preocupação em prepará-los para o trabalho, educando-os, reformando-os, condicionando-os à necessidade biopolítica do governo de gerir a população pensando em questões de produtividade laboral e de segurança.

Quando iniciei a feitura desta tese, imaginava, ao tratar sobre a temática PROEJA, que minha abordagem englobaria apenas adultos trabalhadores que estudam. No entanto, até essa altura das análises, as crianças, os jovens e os adolescentes têm sido os principais personagens dessa história, na qual há uma persistente preocupação em fazer esses menores produtivos, tirá-los da vadiagem e dar alguma formação de ofícios àqueles que não têm condições de estudar em uma escola regular de 1º e 2º graus.

Em relação à infância, Varela e Alvarez-Uría (1992, p. 76) deixam claro que há dois funcionamentos. Existe uma distinção entre a história da infância rica, vinculada à família; e a história da infância pobre, que “possui os hospitais, os hospícios e outros espaços de correção como os primeiros centros-piloto destinados a modelá-la”. Segundo os autores, o sentimento de infância e de família não existirá entre as classes populares na Europa até o século XIX, ocasião em que a escola obrigatória será um dos instrumentos constitutivos e propagadores da infância e da família. Varela e Alvarez-Uría (1992, p. 74) defendem:

O recolhimento e educação dos meninos pobres em instituições às quais são destinados pouco tem que ver com a dos colegiais que, além de se dedicarem ao estudo de matérias literárias (gramática, retórica, dialética) proibidas para os pobres, e ao de distintas línguas entre as quais predomina o latim, entretêm-se com jogos e espetáculos cultos e adquirem maneiras cortesãs por meio da dança, da esgrima, da equitação e de outros exercícios de distinção que lhes proporcionarão o que Pierre Bourdieu denomina uma *hexis corporal* em consonância com sua categoria social. Mas não se trata unicamente de diferenças de conteúdos e atividades, senão que a dureza do enclausuramento, o rigor dos castigos, o submetimento às ordens, o distanciamento da autoridade, e a autopercepção que se lhes inculca são o fruto da diferença abismal que existe entre os preceptores domésticos, os colégios e “as escolas de primeiras letras” destinadas aos filhos dos pobres.

Portanto, a preocupação com a infância por parte do governo brasileiro é uma consequência direta da preocupação crescente com o controle da população, que já vinha ocorrendo nos períodos anteriores; e o governo republicano soube entender que, se quisessem adultos produtivos, precisariam investir esforços ainda quando crianças. Em relação à população, Foucault (2009, p. 27) explica que:

Uma das grandes novidades nas técnicas de poder, no século XVIII, foi o surgimento da ‘população’, como problema econômico e político: população-riqueza, população mão-de-obra ou capacidade de trabalho, população em equilíbrio entre seu crescimento próprio e as fontes de que dispõe. Os governos percebem que não têm que lidar simplesmente com

sujeitos, nem mesmo com um 'povo', porém com uma 'população', com seus fenômenos específicos e suas variáveis próprias: natalidade, morbidade, esperança de vida, fecundidade, estado de saúde, incidência das doenças, forma de alimentação e de habitat. Todas essas variáveis situam-se no ponto de intersecção entre os movimentos próprios à vida e os efeitos particulares das instituições: Os Estados não se povoam conforme a progressão natural da propagação, mas em razão de sua indústria, de suas produções e das diferentes instituições... Os homens se multiplicam como as produções do solo e na medida das vantagens e dos recursos que encontram nos seus trabalhos.

Para fechar a questão da infância no período, conforme informações que obtive junto ao 'Recenseamento de 1920' realizado pelo Departamento de Estatística do Governo Federal, constatei que havia à época um número superior a 275 mil empregados registrados nas fábricas, sendo um terço ocupado pela mão de obra feminina. Entretanto, o que mais me chamou a atenção neste recenseamento foi a 'régua' utilizada na época para designar o trabalho de menores. A separação usada apenas dividia os menores e maiores de 14 anos, havendo aproximadamente 10% do efetivo das fábricas com idade inferior aos 14 anos. Se quase 10% de toda mão de obra da indústria tinha menos que 14 anos, qual seria então o percentual de menores atuando dentro das fábricas nesse período? Quantos desses que iniciaram precocemente no mundo do trabalho puderam ser alfabetizados ou terem tido a oportunidade de uma educação profissional? Quais efeitos de subjetivação estão implicados em políticas públicas que vinculam infância, risco, trabalho, produção e segurança, quando se pensa na constituição do aluno-trabalhador no Brasil? Quais os efeitos para se pensar essa constituição, quando até o início do século XX o aluno-trabalhador era, majoritariamente, crianças e adolescentes? Quais os efeitos em termos de gerações do agravamento dessa segregação social, educacional e econômica?

Aprofundando a discussão sobre as relações de ensino para o trabalho, o segundo ponto que gostaria de destacar é o ensino profissional. Um primeiro deslocamento percebido foi a supressão do termo 'ensino de ofícios' na documentação analisada; no decorrer do período, começa a aparecer o termo 'ensino profissional' (1902 e 1909). Embora essa possa parecer apenas uma mudança de nomenclatura, esse termo mais abrangente demonstra que, no período, a quantidade de 'ofícios' nestas escolas foi ampliada e as possibilidades de formação também, visando às crescentes necessidades do mercado, que estava passando da economia agrária para o processo industrializado.

Vinculado a isso, há a ideia das aptidões específicas para certos tipos de trabalho, afinal, nessa época, era possível trabalhar com 12 anos mesmo não sabendo ler ou escrever; era possível ser preso com 14 anos e não saber ler ou escrever; mas o voto ocorria somente com 21 anos e somente se fosse alfabetizado e não mendigo. Nesse sentido, posso pensar em um país que ainda, no final do século XIX, admitia crianças de oito anos de idade nas fábricas; que no início do século XX foi legalizada a idade de 12 anos para o trabalho. Assim, pela análise dos documentos que encontrei, posso afirmar que, até o início do século XX, as políticas de educação profissional eram destinadas principalmente às crianças e aos jovens, não tendo encontrado, dentre as referências pesquisadas, educação profissional para adultos, ou seja, ou se aprendia algum ofício enquanto criança, ou se ficaria sem essa educação específica.

Outro destaque nos documentos que analisei foi em relação aos adultos e à sua impossibilidade de frequentarem o 'ensino profissional', porque eram adultos e o seu 'tempo na escola' havia passado. Como existia apenas uma legislação nesse período, que destacou as escolas noturnas, em qual outro momento ou horário os adultos poderiam estudar ou aprender algum ofício? Mesmo com um expressivo contingente de adultos analfabetos, na época, a prioridade esteve na tentativa de educar os menores em detrimento à educação de adultos, tradição essa que iniciou com os jesuítas no século XVI: o maior investimento nas crianças. O problema que vejo não se restringe apenas à questão da alfabetização, mas ao ensino profissional, que também possuía os seus 'delimitadores temporais', o seu 'prazo de validade', pois, por não haver ensino profissional para adultos na época, foram esses cidadãos privados do direito de poderem ao menos se 'educar para o trabalho'.

Outra grande questão que aparece em todos os períodos, e mais fortemente aqui, é a junção, a filiação entre educação e trabalho, que funciona a partir de um dispositivo de segurança que une essas leis, instituições, valores morais e que produz esse lugar do aluno-trabalhador vinculado ao assistencialismo e à polícia.

Assim, crianças e adolescentes sem trabalho não são uma questão social nesse período, mas uma questão de polícia. Em relação à polícia, Foucault (2008, p. 438-439) salienta que ela é "o conjunto das intervenções e dos meios que garantem que viver, melhor que viver, coexistir, será efetivamente útil a constituição, ao aumento das forças do Estado". O autor também destaca que, com a polícia, o

Estado melhor consegue um “poder de intervenção racional e calculado sobre os indivíduos”. Segundo Foucault (2008, p. 438-439):

O que a polícia abrange assim é, no fundo, um imenso domínio que, poderíamos dizer, vai do viver ao mais que viver. Quero dizer com isso: a polícia deve assegurar-se de que os homens vivam, e vivam em grande número, a polícia deve assegurar-se de que eles tenham de que viver e, por conseguinte tenham de que não morrer muito, ou não morrer em quantidade grande demais. Mas deve assegurar-se ao mesmo tempo de que tudo o que, em sua atividade, pode ir além dessa pura e simples subsistência, de que tudo isso vá, de fato, ser produzido, distribuído, repartido, posto em circulação de tal maneira que o Estado possa tirar efetivamente daí sua força. Digamos numa palavra que nesse sistema econômico, social, poderíamos dizer até nesse novo sistema antropológico instaurado no fim do século XVI e no início do século XVII, nesse novo sistema que já não é comandado pelo problema imediato de não morrer e sobreviver, mas que vai ser comandado agora pelo problema de viver e fazer um pouco melhor que viver, pois bem, é aí que a polícia se insere, na medida em que é um conjunto de técnicas que asseguram que viver, fazer um pouco melhor que viver, coexistir, comunicar-se, tudo isso será efetivamente transformável em forças do Estado.

A questão vai se expandindo para toda a legislação, tornando o ócio e a vadiagem crimes (o que antes era apenas uma questão moral, agora passa a ser uma questão legal) a ponto de destacar a emergência desse lugar no discurso que é o aluno-trabalhador no Brasil e seus efeitos de subjetivação sentidos ainda hoje. Segundo Machado (2009, p. 31), os estudos de Foucault sobre a governamentalidade apresentam a população como principal figura, a economia política como principal saber, e os dispositivos de segurança como principais instrumentos. Como demonstrei anteriormente, principalmente a partir do século XVIII, a educação foi incorporada ao Estado como uma das técnicas de governo.

Esta característica nas legislações da época de vincular punição, produtividade e correção possui uma relação direta com os “recursos para o bom adiestramento” de Foucault (1996), que são, além do exame, a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora. Assim, percebo um acoplamento de exercício do poder disciplinar, com o biopoder nesse Estado governamentalizado que se constituía no Brasil, um país que gradativamente vinha se deslocando de uma relação mais artesanal com o trabalho para uma perspectiva mais industrializada. Essa industrialização criará novas estratificações sociais e modos de conduta do governo. Cito os empresários como responsáveis por fiscalizarem o trabalho das crianças nas fábricas. Segundo Foucault (1996, p. 159-160):

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes 'incorretas', gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora.

Segundo Ramos do Ó (2009), o Estado não tem que ser compreendido como uma instância centralizadora de poder, mas como uma complexa máquina de administração social entre diferentes formas de governo, como na escola e na família, e atuando sobre os sujeitos, nos modos como os indivíduos se conduzem. Ainda como evidencia Ramos do Ó (2009, p. 114), um dos objetivos centrais dos Estados-nação é “transformar a criança em aluno”, pois, dentre as ambições das autoridades públicas, é imaginada uma “miríade de instrumentos criados para o apreciar, descrever, avaliar e comparar”, conectados às “capacidades individuais dos sujeitos históricos”. Neste mesmo sentido, Veiga-Neto (1996, p. 169) destaca que o governo foi progressivamente ‘dirigindo as condutas’ da população e de seus grupos sociais, escorado em três dispositivos, quais sejam: “pastoral, novas técnicas diplomático-militares e finalmente a polícia”, os quais foram a base para a governamentalização do Estado.

Mesmo sendo denominado ‘ensino profissional’, havia na época um caráter filantrópico, que visava a dar utilidade aos ‘deficientes’, assunto que abordarei com mais intensidade no quarto e quinto períodos desta tese. Outra questão que evidencio fortemente, e que se mantém regular ao longo dos períodos estudados, é o enunciado da aptidão, que aqui se desloca minimamente contando com o investimento do trabalho do professor. Posso descrever, por meio das análises, o quanto essas práticas discursivas vão produzindo condições de possibilidade para o enunciado da aptidão como naturalizada em relação aos tipos de trabalho no Brasil. Finalizando as análises, este terceiro período demonstra importantes deslocamentos em relação aos menores e à sua ocupação, e alguns singelos avanços na educação e na alfabetização dos adultos.

4.4 ALFABETIZAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO (1934-1988)

O quarto período que analiso compreende uma época em que a educação de adultos se intensifica em todo o país, por meio de vários programas e projetos, iniciados na análise da Constituição de 1934 e finalizados em meados nos anos 1980. Segundo Santos (2000, p. 215), na década de 1930, ocorreram uma série de mudanças na ordem política, econômica e social brasileira; o grupo que assumiu o poder optou pelo “modelo de desenvolvimento fundamentado na industrialização em larga escala, em substituição ao modo de produção agroexportador”. Com isso, amplia-se a intensidade do processo de industrialização brasileira. Essa época também foi conhecida como a ‘Era Vargas’, período entre 1930 e 1945, no qual Getúlio Vargas governou o Brasil. Segundo Carvalho (2002, p. 87):

O ano de 1930 foi um divisor de águas na história do país. A partir dessa data, houve aceleração das mudanças sociais e políticas, a história começou a andar mais rápido. No campo que aqui nos interessa, a mudança mais espetacular verificou-se no avanço dos direitos sociais. Uma das primeiras medidas do governo revolucionário foi criar um Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. A seguir, veio vasta legislação trabalhista e previdenciária, completada em 1943 com a Consolidação das Leis do Trabalho. A partir desse forte impulso, a legislação social não parou de ampliar seu alcance, apesar dos grandes problemas financeiros e gerenciais que até hoje afligem sua implementação. Os direitos políticos tiveram evolução mais complexa. O país entrou em fase de instabilidade, alternando-se ditaduras e regimes democráticos. A fase propriamente revolucionária durou até 1934, quando a assembleia constituinte votou nova Constituição e elegeu Vargas presidente. Em 1937, o golpe de Vargas, apoiado pelos militares, inaugurou um período ditatorial que durou até 1945.

O quarto período perpassa o cenário brasileiro a partir da Constituição de 1934 (BRASIL, 1934), a qual substitui a Constituição de 1891 (BRASIL, 1891a). Embora tenha vigorado por pouco tempo (uma nova constituição é promulgada em 1937), a Constituição de 1934 teve sua importância na educação brasileira. Seguindo as legislações anteriores, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934, em seu Art. 108, considera não eleitores, além dos mendigos, aqueles que não soubessem ler e escrever, um dos motivos para o governo pensar sobre a alfabetização de adultos. Outro marco importante foi a igualdade perante a lei, conforme Art. 113, no qual “não haverá privilégios, nem distinções, por motivo de nascimento, sexo, raça, profissões próprias ou dos pais, classe social, riqueza, crenças religiosas ou idéias políticas”. (BRASIL, 1934).

Contudo, o aspecto mais significativo dessa Constituição foi a legislação do trabalho, como exponho no excerto abaixo (Fragmento 46-A). Destaco a isonomia salarial para o exercício da mesma função, não se distinguindo idade, gênero, nacionalidade e estado civil (até meados no século XIX, para exercer a função de professora, as mulheres deveriam estar casadas). Destaco ainda a criação do salário-mínimo e o estabelecimento de idades-limite para o trabalho de menores, trabalho noturno e o trabalho em condições insalubres com limites de 14, 16 e 18 anos.

Fragmento 48- A – A constituição de 1934

§ 1.º A legislação do trabalho observará os seguintes preceitos, além de outros que collimem melhorar as condições do trabalhador:

- a) proibição de diferença de salario para um mesmo trabalho, por motivo de idade, sexo, nacionalidade ou estado civil;
- b) salario minimo, capaz de satisfazer, conforme as condições de cada região, ás necessidades normaes do trabalhador;
- [...]
- d) proibição de trabalho a menores de 14 annos; de trabalho nocturno a menores de 16 e em industrias insalubres, a menores de 18 annos e a mulheres;

Fonte: Brasil (1934, p. 9).

No Fragmento 48-B, enfatizo como o governo, 100 anos após o Ato Adicional de 1834, continua a terceirizar/delegar suas responsabilidades em relação à educação da classe trabalhadora. A partir de então, nas empresas com mais de 50 funcionários, essa ficaria encarregada de promover a alfabetização dos funcionários e dos filhos desses. Havia a intenção do governo de criar ‘escolas operárias’ ou ‘escolas de fábrica’. Contudo, as empresas não atenderam a essa demanda, o que obrigou o governo, nos anos 1940, a elaborar um novo formato de aprendizagem para o trabalho, ocasião na qual surge o modelo de cooperação e contribuição compulsória de empresas. Esclareço que citei o Ato Adicional de 1834, por ser o mais conhecido exemplo que ‘terceirização’ da área da educação, no entanto, é e continuará sendo recorrente ao longo da nossa história.

Fragmento 48- B – A constituição de 1934

Art 139. Toda empresa industrial ou agricola, fóra dos centros escolares, e onde trabalharem mais de cinquenta pessoas, perfazendo estas e os seus filhos, pelo menos, dez analphabetos, será obrigada a lhes proporcionar ensino primario gratuito.

Fonte: Brasil (1934, p. 22).

A Constituição de 1934 também continha, em seu Art. 150, a intenção de implementar um Plano Nacional de Educação⁵⁸, contemplando o “ensino primario integral gratuito e de freqüencia obrigatoria extensivo aos adultos”, além de uma “tendencia á gratuidade do ensino educativo ulterior ao primario”. O documento também contempla a possibilidade de ações supletivas, que visassem a “estimular a obra educativa em todo o paiz, por meio de estudos, inqueritos, demonstrações e subvenções”. (BRASIL, 1934, p. 71).

Foi por meio da Lei nº 174 (BRASIL, 1936), que se organizou o Conselho Nacional de Educação, com objetivo de elaborar o Plano Nacional de Educação proposto na Constituição de 1934 e sugerir ao governo “as medidas que julgar necessarias para melhor solução dos problemas educativos, bem como a distribuição adequada dos fundos especiaes”. (BRASIL, 1936). Por meio deste Conselho Nacional de Educação, o ensino oficial foi então composto por nove categorias (Fragmento 49). Entre essas, emerge o ‘Ensino technico-industrial e commercial’ como ensino ‘oficial’. Já entre as instituições oficiais de ensino, emergem as ‘Escolas Technico-profissionaes e de Commercio’.

Fragmento 49- O Conselho Nacional de Educação

Os representantes do ensino official corresponderão ás seguintes categorias:

1) Ensino primario e normal, compreendendo a educação physica. 2) Ensino secundario. 3) Ensino agricola e veterinario. 4) Ensino technico-industrial e comercial. 5) Ensino polytechnico. 6) Ensino de sciencias medias. 7) Ensino de sciencias sociaes. 8) Ensino artistico. 9) Ensino de philosophia, sciencias e letras.

§ 1º Para o fim dessa indicação, corresponderão ás nove categorias previstas no art. 3º, 1º, respectivamente, os seguintes typos de institutos de ensino: Escolas Normaes, Collegios secundarios, Escolas de Agricultura e Veterinaria, Escolas Technico-profissionaes e de Commercio, Escolas Polytechnicas ou de Engenharia, Faculdades de Medicina, Pharmacia e Odontologia, Faculdades de Direito, Institutos de Musica e de Bellas Artes, Faculdades de Philosophia, Sciencias e Letras.

Fonte: Brasil (1936, p. 1).

No ano seguinte, é promulgada a Lei nº 378 (BRASIL, 1937b), que dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública e cria o Departamento Nacional de Educação, responsável pela educação escolar e educação extraescolar. Conforme a Lei nº 378 (BRASIL, 1937b), (Fragmento 50):

⁵⁸ Os planos nacionais de educação estiveram presentes nas constituições subsequentes (exceto a de 1937), e em várias iniciativas do Ministério da Educação (1962 e 1967), contudo foi publicado como Lei somente em 2001.

Fragmento 50- A – O Departamento Nacional de Educação

Art. 10. O Departamento Nacional de Educação compor-se-á do gabinete do director geral, de um serviço de expediente e das oito seguintes divisões, cada uma a cargo de um director de comprovada competência:

- a) Divisão de ensino Primario;
- b) Divisão de Ensino Industrial;
- c) Divisão de Ensino Commercial;
- d) Divisão de Ensino Domestico;
- e) Divisão de Ensino Secundario;
- f) Divisão de Ensino Superior;
- g) Divisão de Educação Extraescolar;
- h) Divisão de Educação Physica.

Fonte: Brasil (1937b, p. 4).

Ao comparar a Lei nº 378 (BRASIL, 1937b) com a Lei nº 174 (BRASIL, 1936), há um pequeno deslocamento nas divisões de ensino. São suprimidos o 'Ensino polytechnico' e o 'Ensino technico-industrial e commercial' e desmembrados em Ensino Industrial e Ensino Comercial. Surge também a 'Divisão de Ensino Doméstico'. Além de converter as Escolas de Aprendizes Artífices (criadas em 1909), mantidas pela União, em Liceus Profissionais, a Lei nº 378 (BRASIL, 1937b) demonstra a intenção do governo de investir em escolas primárias e profissionais agrícolas, além da ênfase na ação supletiva. Conforme o Fragmento 50-B:

Fragmento 50- B – As escolas primárias e profissionais agrícolas

Art. 116. Fica o Poder Executivo autorizado a despende, no exercício de 1937, por conta da dotação de réis [...] na construção e manutenção, nas zonas ruraes de todo o paiz, de escolas primarias e de escolas profissionaes destinadas ao preparo de trabalhadores para as actividades agrícolas.

Art. 118. Fica o Poder Executivo autorizado a despende, no exercício de 1937, por conta das dotações constantes da parte III [...] para cooperar com os Estados na installação e manutenção de escolas primarias, nas zonas em que a acção suppletiva da União se tornar imprescindível.

Fonte: Brasil (1937b, p. 17).

O mais importante deslocamento ocorrido na análise deste documento (Fragmento 50-C) foi em relação aos institutos voltados para surdos e cegos, os quais perderam o carácter de educação profissional ocorrida até então (a exemplo do Decreto nº 16.782-A, de 1925). Verifico um significativo deslocamento nesse período, no qual a inclusão dos 'anormais' começa a ocorrer de outra forma, quando é criado o Instituto Nacional de Pedagogia.

Fragmento 50- C – Departamento Nacional de Educação

Art. 38. São mantidos o Instituto Benjamim Constant e o Instituto Nacional de Surdos Mudos, destinados ao ensino commum e especializado, respectivamente, para cegos e para surdosmudos, e ainda como centros de pesquisa pedagogicas, funcionando, neste ultimo caso, como órgãos colaboradores do Instituto Nacional de Pedagogia.

Art. 39. Fica creado o Instituto Nacional de Pedagogia, destinado a realizar pesquisas sobre os problemas do ensino, nos seus diferentes aspectos.

Fonte: Brasil (1937b, p. 10).

Também destaco que, nesse período, vivem-se as denominadas ‘pedagogias psicológicas’, que começam a adotar controles internos e normas baseadas nos estágios do desenvolvimento pessoal e individual. Segundo Varela (1999, p. 96-97):

Poder-se-ia avançar a hipótese de que a nova forma de exercício do poder que se esboça no início do século XX, o psicopoder, é gerido fundamentalmente nestas instituições educativas de correção e de educação pré-escolar. Foram elas que serviram de ponta de lança de novas tecnologias de poder, de novas formas de socialização que supuseram uma determinada visão do mundo, o que implicou uma mudança no estatuto do saber e nas formas de produção da subjetividade.

Em relação a estas mudanças, faço um parêntese, a esta altura da tese, para destacar o movimento Escola Nova, iniciado na Europa entre o final do século XIX e início do século XX, que defendia, além da autonomia moral do educando, uma escola pública para todos, laica e gratuita. Segundo Ramos do Ó (2003, p. 114), durante esse período, a “pedagogia ou a ciência da educação tomara-se da ambição de agir sobre o espírito e o corpo das crianças e dos jovens. Surgiu, pois, como mais uma versão do biopoder”. Segundo o autor:

Foram exactamente esses estudos da pedologia de cunho experimental que estiveram na origem de todos os movimentos aparecidos durante a I Guerra Mundial em favor de uma Escola Nova, tendo como princípio o aluno e como desiderato a promoção da sua autonomia. Apesar das clivagens próprias da época, este arco temporal (1880-1920) configura uma continuidade de temas e problemas sob o signo psi. (RAMOS DO Ó, 2003, p. 113).

Na mesma linha, no ano de 1932, com o intuito de oferecer diretrizes para uma política de educação, foi divulgado documento denominado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil, (AZEVEDO, 2010, p. 31-66), considerado um balanço da educação pública da época, além de uma crítica à falta de planejamento educacional do período republicano e uma carta de proposições. Assinam esses

documentos importantes nomes para a história da educação brasileira, tais como: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Cecília Meireles, entre outros.

Dentre as proposições do manifesto (AZEVEDO, 2010, p. 44), destaca-se a tentativa de democratizar a educação escolar, até então restrita às 'classes mais privilegiadas', como um todo e em todos os níveis. Conforme o manifesto, "está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico". (AZEVEDO, 2010, p. 44). Também o manifesto destaca a importância de uma remuneração adequada aos professores, com a "equiparação de mestres e professores em remuneração e trabalho, a correlação e a continuidade do ensino em todos seus graus" (AZEVEDO, 2010, p. 46). Esse documento vem problematizar a divisão da educação por gênero, a necessidade de formação de professores, realizando uma crítica à chamada escola tradicional, argumentando-se que os alunos deveriam ser o centro do processo e que a educação deveria ser guiada por uma perspectiva mais científica.

Neste íterim, insiro a fala de Varela (1999), na qual a escola nesta época estava em um processo adaptativo às tendências das crianças, sendo a tarefa do professor a adequação dos espaços e tempos pedagógicos para as atividades. De modo a fundamentar cientificamente esses estudos de pedagogia corretiva é que surgiu na época a psicologia, "em princípio, a psicofisiologia na condição de psicologia experimental e pouco depois a psicologia genética" (VARELA, 1999, p. 91). Neste aspecto, conforme o manifesto (AZEVEDO, 2010, p. 49-50):

Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inerente à sua própria natureza, o problema não só da correspondência entre os graus do ensino e as etapas da evolução intelectual fixadas sobre a base dos interesses, como também da adaptação da atividade educativa as necessidades psicobiológicas do momento. O que distingue da escola tradicional a escola nova não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, "graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas". (AZEVEDO, 2010, p. 49 50).

[...]

Mas, ao mesmo tempo em que os progressos da psicologia aplicada à criança começaram a dar à educação bases científicas, os estudos sociológicos, definindo a posição da escola em face da vida, nos trouxeram uma consciência mais nítida da sua função social e da estreiteza relativa de seu círculo de ação. (AZEVEDO, 2010, p. 60).

Diretamente relacionado com meus objetivos nesta tese, o manifesto demonstrou, em seu plano de reconstrução nacional, a mesma educação dualista percebida nos documentos que analisei, pois uma das intenções do manifesto foi intenção de ajustar o sistema vigente “caracterizado pela falta de continuidade e articulação do ensino, em seus diversos graus, como se não fossem etapas de um mesmo processo, e cada um dos quais deve ter seu fim particular”. (AZEVEDO, 2010, p. 51). O manifesto também destaca:

De fato, o divórcio entre as entidades que mantêm o ensino primário e profissional e as que mantêm o ensino secundário e superior, vai concorrendo insensivelmente, como já observou um dos signatários deste manifesto, “para que se estabeleçam no Brasil, dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais, e, por isso mesmo, instrumentos de estratificação social”. (AZEVEDO, 2010, p. 51).

Fecho esse parêntese, no qual falo da Escola Nova e do Manifesto dos Pioneiros, novamente com o auxílio de Ramos do Ó (2003, p. 125-126), que retrata a importância da psicologia experimental do século XIX na Europa. Ele coloca o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva de se operar a partir do interesse individual de cada aluno, de uma suposta interioridade psi, que habitaria a todos e que deveria ser decifrada por bons métodos, começa a operar com uma lógica de observação e investigação, tornando o aluno um cálculo, um caso para si mesmo e para os demais. Segundo Ramos do Ó (2003, p. 125-126):

O discurso pedagógico dos alvares da centúria seguinte - e começo a partir de agora a tratar nas suas vertentes fundamentais a fase subsequente, anunciada atrás como correspondendo ao Momento da Psicologia Experimental - afinaria este modelo de subjectivação, afirmando constantemente o primado da pessoa individual e da sua economia psíquica original, única e incomensurável, sempre ao serviço do ideal demo-liberal". Tratar-se-ia ainda do mesmo programa socializador, de fazer viver a criança para a transformar num homem. no verdadeiro sentido da palavra, ou seja, adaptando as suas iniciativas às circunstâncias do meio. Mas, e aí começou por residir a novidade, as afirmações dos pedagogos deste segundo Momento suporta vam-se então já em estudos antropológicos, em variadíssimas observações médico-psicológicas e em registos psicométricos sobre crianças anormais e normais que invariavelmente documentavam os caracteres especiais e diferenciados da infância. Desde então, a ciência da educação tende a ser definida como uma psicologia aplicada (NÓVOA, 1997, p. 76). A tese da criança como um adulto em miniatura - um homunculus a quem faltaria o conhecimento e a experiência próprios apenas da idade madura - seria negada por essas descobertas científicas da pedagogia que passaram a documentar que o pensamento da primeira é não apenas quantitativa mas qualitativamente diferente do do segundo". Com efeito, cada alma infantil passou a entender-se como uma realidade

dinâmica, uma criação contínua e irreduzível; e o longo trabalho da socialização escolar, durante os períodos da infância e da adolescência, foi nesses termos descrito como correspondendo a um equilíbrio dos mecanismos de adaptação, de acomodação e de assimilação, num jogo permanente de assimilação do real ao eu.

No mesmo ano, foi outorgada pelo presidente Getúlio Vargas a Constituição Brasileira de 1937 (BRASIL, 1937a). Mesmo com grande concentração de poder nas mãos do chefe do Executivo, em relação aos eleitores, conforme Art. 117, permanecem as mesmas condições de voto e os excluídos continuam sendo os mendigos e os analfabetos; com o Código Eleitoral de 1932 as mulheres passam a ter direito de voto no Brasil. Um destaque nesta Constituição está na mudança da nomenclatura, ao invés de citar ‘quem não soubesse ler e escrever’ como nas anteriores, é usado o termo ‘analfabetos’.

No Fragmento 51-A, em seu Art. 129, constato que a educação destinada à infância e à juventude ocorreria em instituições particulares (sempre pagas, para quem tivesse condições) e ficaria como ‘dever da nação’ fundar instituições públicas de ensino em todos seus níveis, que fossem adequadas às suas “faculdades, aptidões e tendências vocacionaes”. Depreendo um deslocamento em relação aos documentos anteriores, ao também constar faculdades (uso da razão) e vocação. Todavia, evidencia-se a regularidade do enunciado da aptidão, agora sustentado cientificamente pelas pedagogias psi que se fortaleciam no país por meio do Movimento da Escola Nova.

Fragmento 51- A – A Constituição de 1937

Art. 129. A infancia e á juventude, a que faltarem os recursos necessarios á educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municipios assegurar, pela fundação de instituições publicas de ensino em todos os seus grãos, a possibilidade de receber uma educação adequada ás suas faculdades, aptidões e tendências vocacionaes.
O ensino prevocacional profissional destinado ás classes menos favorecidas é, em materia de educação, o primeiro dever de Estado.
É dever das industrias e dos syndicatos economicos crear, na esphera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operarios ou de seus associados.

Fonte: Brasil (1937a, p. 19).

Outro deslocamento que observei no Fragmento 51-A foi a questão do ensino às classes menos favorecidas. Agora haveria um ensino ‘prevocacional profissional’; ou seja, conforme suas habilidades, cada cidadão ‘pobre’ poderia optar por algum tipo de ensino, mas sempre na categoria ‘profissional’, que era a única opção

reservada aos pobres. A novidade na relação trabalho e educação está na obrigatoriedade da criação de escolas de aprendizes, sob responsabilidade das indústrias e na emergência do dever dos sindicatos. Ocorre que esse ‘ensino’ deveria acontecer na ‘esfera da sua especialidade’. Isso significa que, para os ‘filhos de seus operários ou associados’, não haveria possibilidade senão de continuarem a ser empregados, preferencialmente na mesma empresa e aprendendo os ofícios e atividades similares às de seus pais, gerando assim uma ‘carreira hereditária’ dentro das empresas. Este excerto (51-A) também confirma uma importante regularidade discursiva, que é a naturalização do ensino profissional destinado às classes menos favorecidas; algo também percebido no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, (AZEVEDO, 2010, p. 31-66).

Há um aparente contrassenso entre os Arts. 129 e 130 da Constituição (Fragmento 51-B), principalmente em relação à ‘gratuidade’. Neste excerto, a obrigatoriedade do ensino primário ocorre de forma genérica, além de não destacar os demais níveis e categorias de ensino. No Art. 132, além dos “períodos de trabalho annual nos campos e oficinas”, acontece um discurso forte da disciplina moral e do adestramento físico, com vistas ao preparo ao cumprimento de deveres com a economia e a defesa da nação.

Fragmento 51- B – A Constituição de 1937

Art. 130. O ensino primario é obrigatorio 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 allegarem, ou notoriamente não puderem allegar escassez de recursos, uma contribuição modica e mensal para a caixa escolar.

Art. 132. O Estado fundará instituições ou dará o seu auxilio e protecção ás fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho annual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento physico, de maneira a preparal-a ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.

Fonte: Brasil (1937a, p. 20).

No próximo excerto, o destaque fica por conta da importância do trabalho como um dever social, na sua separação enquanto trabalho intelectual, técnico e manual. Saliento também a importância que é atribuída ao trabalho nesta Constituição, “subsistir mediante o seu trabalho honesto”, e o quão o discurso do trabalho nesta época foi importante para os processos de governo que existiam. Foucault (2015, p. 428), aponta que:

Gerir a população significa geri-la em profundidade, minuciosamente, no detalhe. A ideia de um novo governo da população torna ainda mais agudo o problema do fundamento da soberania e ainda mais aguda a necessidade de desenvolver a disciplina. Devemos compreender as coisas não em termos de substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade disciplinar e desta por uma sociedade de governo. Trata-se de um triângulo: soberania-disciplina-gestão governamental, que tem na população seu alvo principal e nos dispositivos de segurança seus mecanismos essenciais.

Aponto como importante o deslocamento nesse momento em que o trabalho vem se constituindo no Brasil como valor. Além disso, destaco a vinculação da figura do aluno, do trabalhador e do soldado: o que estuda, o que trabalha e, portanto, o que é útil para a economia e que, ainda, pode ser utilizado para a guerra.

Fragmento 51- C – A Constituição de 1937

Art. 136. O trabalho é um dever social. O trabalho intellectual, technico e manual tem direito á protecção e sollicitude especiaes do Estado.
A todos é garantido o direito de subsistir mediante o seu trabalho honesto e este, como meio de subsistencia do individuo, constitue um bem que é dever do Estado proteger, assegurando-lhe condições favoraveis e meios de defesa.

Fonte: Brasil (1937a, p. 21).

Também verifiquei nesta Constituição, bem como na Constituição de 1934, recorrente discurso sobre a “proibição de trabalho a menores de quatorze annos; de trabalho nocturno a menores de dezesseis, e, em industrias insalubres, a menores de dezoito annos e a mulheres”. (BRASIL, 1937a). Começa a surgir, mesmo que de forma acanhada, um fortalecimento do discurso de proteção da infância⁵⁹.

Ainda, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1940, 56% da população adulta⁶⁰ não era alfabetizada, índice que pouco evoluiu em relação ao Censo de 1900, no qual 65% da população não sabia ler e escrever, com o atenuante de que muitos ainda eram escravos libertos; portanto, na década de 1940, o governo precisava reduzir este número. Uma consequência direta era o

⁵⁹ Segundo Venturini (2019, p. 30-31), os direitos das crianças começaram a ganhar envergadura apenas no final do século XX, com a “Declaração Universal dos Direitos das Crianças (DUDC), iniciativa da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989, na qual 10 princípios para a preservação do direito à vida das crianças são proclamados”. Venturini (2019) também destaca que a partir desse importante marco, documentos posteriores, como o Estatuto da Criança e Adolescente - ECA e LDB de 1996, a qual traz a Educação Infantil como nível de ensino. Segundo a autora (VENTURINI, 2019, p. 32): “Esses documentos trazem os direitos das crianças enquanto seres humanos, cidadãs, estudantes, olhando para essas crianças com zelo, proteção e cuidados – o que antes não era assegurado pela legislação, tão pouco acontecia de maneira geral –, atributos estes advindos da ideia da separação entre creche e pré-escola”.

⁶⁰ Para a época, e conforme o propósito, já eram considerados adultos os jovens com 15 anos completos.

reduzido número de eleitores, uma vez que somente podiam votar os alfabetizados; conforme Carvalho (2002, p. 40):

Na primeira eleição popular para a presidência da República, em 1894, votaram 2,2% da população. Na última eleição presidencial da Primeira República, em 1930, quando o voto universal, inclusive feminino, já fora adotado pela maioria dos países europeus, votaram no Brasil 5,6% da população. [...] Somente na eleição presidencial de 1945 é que compareceram às urnas 13,4% dos brasileiros [...]

No ano de 1942, são emitidos vários decretos, objetivando cumprir a meta do governo de reduzir o analfabetismo, mas principalmente de ampliar o alcance e a participação dos trabalhadores no ensino profissional. Para tanto, o governo usa de todos os expedientes possíveis: além de organizar as bases para o ensino industrial (Decreto-lei nº 4.073) (BRASIL, 1942a), terceiriza a responsabilidade de educar aqueles que já estavam atuando nas indústrias, criando o Decreto-lei nº 4.048 (BRASIL, 1942d).

Por meio do Decreto-lei nº 4.048 (BRASIL, 1942d), é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI), precursor do sistema S⁶¹. Este serviço de aprendizagem, conforme seu Art. 3º, foi “organizado e dirigido pela Confederação Nacional da Indústria”. Como finalidade, as ‘escolas de aprendizagem’ deveriam “ministrar ensino de continuação e do aperfeiçoamento e especialização, para trabalhadores industriários não sujeitos à aprendizagem” Brasil, 1942.

Evidencio nesta e em diversas legislações estudadas o quanto esse adulto, trabalhador, que busca estudar, é marcado por uma dimensão de falta: falta moral, pois é tomado como um risco em potencial e precisou ser civilizado, higienizado e moralizado (discurso que vem até o século XIX); falta etária, porque estaria estudando na idade errada; falta intelectual, pois suas aptidões estariam restritas a algumas atividades.

Quanto ao contexto econômico e social no qual foi criado o SENAI, em 1942, segundo Müller (2010, p. 189), havia uma demanda constante por operários para o parque industrial brasileiro desde a década de 1930, e que se intensificou com a criação da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) e da Petróleo Brasileiro S.A. (Petrobrás). Em relação à formação dessa instituição, que absoveu uma tarefa do Estado, Müller (2010, p. 199) explica que:

⁶¹ O sistema S é composto hoje pelas entidades parcialmente subsidiadas pelo governo, que são: Senai, Senac, Sesi, Sesc, Senar, SESCOOP, Sebrae, Sest e Senat. Foram criados para ofertar formação profissional e acesso ao lazer aos trabalhadores destes segmentos.

Nos primeiros anos, o SENAI tentava inculir em seus aprendizes o objetivo de transformá-los em “cidadãos responsáveis, conscientes de suas obrigações e capazes de contribuir para o desenvolvimento industrial”. Nesta mensagem, compreende-se explicitamente a visão que os industriais tinham acerca de seus trabalhadores. Foi necessário criar um órgão, para que os operários se tornassem cidadãos responsáveis e conscientes de suas obrigações, o que sinaliza que, aqueles que não fossem inseridos nos cursos do SENAI – no caso a grande maioria da massa trabalhadora – continuaria sendo considerada despreparada para a cidadania e socialmente irresponsável.

O SENAI, embora não possa ser considerado fundamental para o estabelecimento de nosso parque fabril, assumiu como missão a valorização do trabalhador nacional, o que significa, em última instância, a tentativa de transformar um grupo sob seu controle em uma elite dentro da grande massa trabalhadora, colocando mais uma camada na representação social do trabalhador braçal: aquele formado pelo SENAI.

O decreto considera que os recursos empregados no SENAI objetivam criar “bolsas de estudo a serem concedidas a operários, diplomados ou habilitados”, além de promover a “montagem de laboratórios que possam melhorar as suas condições técnicas e pedagógicas”. Assim, evidencio esta delegação do ensino técnico-industrial, uma vez que coube a essa entidade criar cursos que atendessem especificamente às necessidades das empresas.

A Lei Orgânica do Ensino Industrial foi instituída pelo Decreto-lei nº 4.073 (Fragmento 52-A), e estabelece as bases de organização do ensino industrial. Segundo o Decreto-lei, o ‘ensino industrial’ é um ramo do ensino, “destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca”. (BRASIL, 1942a). Segundo a referida lei, os “adjetivos ‘técnico’, ‘industrial’ e ‘artesanal’” designam “três das modalidades de cursos e de escolas de ensino industrial”.

Fragmento 52- A – O ensino industrial

Art. 3º O ensino industrial deverá atender:

1. Aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana.
2. Aos interesses das empresas, nutrindo-as, segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão de obra.
3. Aos interesses da nação, promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura.

Art. 4º O ensino industrial, no que respeita à preparação profissional do trabalhador, tem as finalidades especiais seguintes:

1. Formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas nas atividades industriais.
2. Dar a trabalhadores jovens e adultos da indústria, não diplomados ou habilitados, uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade.
3. Aperfeiçoar ou especializar os conhecimentos e capacidades de trabalhadores diplomados ou habilitados.

No Fragmento 52-A (Art. 3º), o ensino industrial deveria atender aos interesses do trabalhador, da empresa e da nação. Mas quais seriam os interesses do trabalhador neste contexto? Buscar uma formação que lhe desse empregabilidade, que o deixasse (conforme o artigo seguinte) ‘apto’ ao “exercício de ofícios e técnicas nas atividades industriais”; contudo, não eram e não foram ‘atendidos’ os ‘interesses do trabalhador’, mas foram sempre ‘atendidos’ os interesses da indústria. Indústria essa que emprega e desemprega na mesma medida, da mesma forma que substitui uma matéria-prima, um componente, um fornecedor e que lança um novo produto, pois trabalhador é considerado ‘custo’. Então, parte-se do pressuposto que o ensino industrial não era um agrado do empregador ao empregado, já nessa época intensifica-se a ‘exigência’ de um modelo que, aos poucos, vai coagindo os empregados a buscarem “aperfeiçoar ou especializar os conhecimentos e capacidades”, para se manter no ‘mercado de trabalho’. O decreto-lei define também o ensino no âmbito industrial, conforme podemos apresentar no Fragmento 52-B:

Fragmento 52- B – A tipologia de estabelecimentos de ensino industrial

Art. 15. Os estabelecimentos de ensino industrial serão dos seguintes tipos: a) escolas técnicas, quando destinados a ministrar um ou mais cursos técnicos; b) escolas industriais, se o seu objetivo for ministrar um ou mais cursos industriais; c) escolas artesanais, se se destinarem a ministrar um ou mais cursos artesanais; d) escolas de aprendizagem, quando tiverem por finalidade dar um ou mais cursos de aprendizagem.

Art. 16. Aos alunos que concluírem qualquer dos cursos industriais conferirse-á o diploma de artífice; aos que concluírem qualquer dos cursos de mestria, o diploma de mestre; aos que concluírem qualquer dos cursos técnicos ou pedagógicos, o diploma correspondente à técnica, ou à ramificação pedagógica estudadas.

Fonte: Brasil (1942, p. 3).

No excerto que analiso abaixo (Fragmento 52-C), observo a importância da exclusão dos que tinham alguma doença; no entanto, as restrições aos ‘anormais’ estão mais brandas, em comparação aos documentos anteriores. Do mesmo modo, havia um limite de idade para ingresso nos ‘cursos industriais’, entre 12 e 17 anos, permanecendo a incógnita em relação ao ensino profissional destinado aos adultos nos períodos anteriores. Neste ínterim, avalio a lógica biopolítica de utilização da legislação de forma estratégica no controle da população (a vacina, a idade, a capacidade física, a aptidão mental); a mesma legislação que organiza esse processo, induz à aderência às campanhas de vacinação, vinculando todos esses

aspectos. Um exemplo contemporâneo é o programa Bolsa Família⁶², em que sua liberação está condicionada à frequência escolar. Um dispositivo que reúne educação, trabalho, moralização, higienização e segurança. Todavia, considero importante destacar que o Bolsa Família é responsável por tirar milhões de brasileiros da miséria e diminuir a evasão de alunos nas escolas públicas.

Fragmento 53- C – O ensino industrial

Art. 29. O candidato à matrícula na primeira série de qualquer dos cursos industriais, de mestría, ou técnicos, ou na única série dos cursos pedagógicos, deverá desde logo apresentar prova de não ser portador de doenças contagiosas e de estar vacinado.

Art. 30. Deverá o candidato satisfazer, além das condições gerais referidas no artigo anterior, as seguintes condições especiais de admissão:

I. Para os cursos industriais:

- a) ter 12 anos feitos e ser menor de 17 anos;
- b) ter recebido educação primária completa;
- c) possuir capacidade física e aptidão mental para os trabalhos escolares que devam ser realizados;
- l) ser aprovado em exames vestibulares.

III. Para os cursos técnicos:

- a) ter concluído o primeiro ciclo do ensino secundário, ou curso industrial relacionado com o curso técnico que pretenda fazer;
- b) possuir capacidade física e aptidão mental para os trabalhos escolares que devam ser realizados;
- c) ser aprovado em exames vestibulares.

Fonte: Brasil (1942, p. 5).

Outro discurso que começa a ganhar regularidade no período, conforme mencionado na Lei nº 378 (BRASIL, 1937b), é a observação psicológica (Fragmento 52-D), na qual emergem as ‘escolhas’ adequadas à ‘vocação e capacidade’ dos alunos. Segundo Ramos do Ó (2003, p. 126-127), com a introdução das pedagogias psi, estes “*experts* psi criaram efectivamente uma linguagem nova para individualizar as crianças na escola, categorizando, classificando e calibrando as suas capacidades, aptidões e formas de conduta”. Neste aspecto, no qual o aluno agora é a etapa principal do processo, também busco a contribuição de Rose (1988, p. 40-41):

Assim, as ciências psicológicas estão intimamente envolvidas com programas, cálculos e técnicas para o governo da alma. O desenvolvimento, no século XX, das ciências psicológicas abriu novas dimensões para nosso pensamento. Simultaneamente, ele tornou possível novas técnicas de estruturar nossa realidade, para produzir os fenômenos e os efeitos que podem agora ser imaginados. A tradução da psique humana à esfera do conhecimento e ao âmbito da tecnologia torna possível governar a

⁶² O Bolsa Família exige uma frequência escolar mínima de 85% da carga horária mensal para estudantes de seis a 15 anos e de 75% para estudantes de 16 e 17 anos. “O objetivo é fazer com que as crianças e jovens frequentem a escola e tenham acesso regular às aulas. Assim, elas terão um maior capital social e, quando crescerem, terão mais condições de superar a situação de pobreza de seus pais” (BRASIL, 2017, p. 2).

subjetividade de acordo com normas e critérios que baseiam sua autoridade num conhecimento esotérico, mas objetivo. Os conhecimentos psicológicos certamente atacaram problemas que surgiram em circunstâncias sociais específicas, mas essas circunstâncias não predestinam ou determinam, sozinhas, os tipos de solução que propõem. Sistemas conceituais, filosofias explicatórias e convenções sobre prova e evidência exerceram seus próprios efeitos, interagindo com (e transformando) os problemas e questões iniciais, alimentando o debate social, com suas linguagens de classificação, discussão e avaliação.

Conforme esclareço abaixo, a regularidade do enunciado da aptidão, agora é sustentada por discursos que aliam educação e psicologia a partir de observações e registros psicométricos. Assim, naturalmente os alunos-trabalhadores seriam vocacionados para algumas funções. Se antes esses sujeitos eram questão de polícia, agora são tomados como resultado de suas inclinações, aptidões e capacidades, verificadas por meio de observação psicológica.

Fragmento 53- D – O ensino industrial

Art. 33. Nos estabelecimentos de ensino, em que funcionem vários cursos industriais, far-se-á, no começo da vida escolar, observação psicológica de cada aluno, para apreciação de sua inteligência e aptidões, e para o fim de se lhe dar conveniente orientação, de modo que o curso, que venha a escolher, seja o mais adequado à sua vocação e capacidade.

Fonte: Brasil (1942, p. 5).

Abaixo, cito o regulamento das Escolas de Aprendizagem a serem criadas pela Confederação Nacional da Indústria e ofertadas pelo SENAI. O Ministério da Educação ficou encarregado de fixar as diretrizes pedagógicas do ensino nestas escolas de aprendizagem, conforme segue:

Fragmento 53- E – O regulamento das Escolas de Aprendizagem

Art. 67. O ensino industrial das escolas de aprendizagem será organizado e funcionará, em todo o país, com observância das seguintes prescrições: I. O ensino dos ofícios, cuja execução exija formação profissional, constitui obrigação dos empregadores para com os aprendizes, seus empregados. II. Os empregadores deverão, permanentemente, manter aprendizes, a seu serviço, em atividades cujo exercício exija formação profissional. III. As escolas de aprendizagem serão administradas, cada qual separadamente, pelos próprios estabelecimentos industriais a que pertencem, ou por serviços, de âmbito local, regional ou nacional, a que se subordinem as escolas de aprendizagem de mais de um estabelecimento industrial. IV. As escolas de aprendizagem serão localizadas nos estabelecimentos industriais a cujos aprendizes se destinem, ou na sua proximidade. [...] VIII. Preparação primária suficiente, e aptidão física e mental necessária ao estudo do ofício escolhido são condições exigíveis do aprendiz para matrícula nas escolas de aprendizagem. [...] XII. As escolas de aprendizagem darão cursos extraordinários, para trabalhadores que não estejam recebendo aprendizagem.

Fonte: Brasil (1942, p. 8).

Por analisar a relação educação e trabalho na perspectiva do aluno-trabalhador, menciono outro importante deslocamento ocorrido no período: o surgimento formal dos estagiários⁶³. Conforme o Decreto-lei nº 4.073 (BRASIL, 1942a, p. 15):

Art. 47. Consistirá o estágio em um período de trabalho, realizado por aluno, sob o controle da competente autoridade docente, em estabelecimento industrial. Parágrafo único. Articular-se-á a direção dos estabelecimentos de ensino com os estabelecimentos industriais cujo trabalho se relacione com os seus cursos, para o fim de assegurar aos alunos a possibilidade de realização de estágios, sejam estes ou não obrigatórios.

Um terceiro decreto (Decreto nº 8.673) igualmente é promulgado em 1942, o qual estabelece as bases de organização da rede federal⁶⁴ de estabelecimentos de ensino industrial (BRASIL, 1942c). Essa rede seria constituída de escolas técnicas, escolas industriais, escolas artesanais e escolas de aprendizagem. Por meio desse decreto, foi regulamentado o Quadro dos Cursos do Ensino Industrial Básico⁶⁵ e do Ensino Técnico⁶⁶.

No ano de 1943, por meio do Decreto-lei nº 5.452, é aprovada a CLT, unificando toda a legislação trabalhista vigente à época com o objetivo de garantir os direitos trabalhistas e regular as relações de trabalho (BRASIL, 1943). Quanto ao trabalho dos menores de 18 anos, não percebo evolução em relação às legislações anteriores, apenas unifica aquilo que estava disperso nos demais documentos, mantendo praticamente as mesmas condições. Conforme CLT (BRASIL, 1943, p. 43-44):

⁶³ Até então se utilizava a denominação 'aprendizado', conforme destacado no Decreto Nº 1.313/1891, que estabeleceu providências para regularizar o trabalho dos menores empregados nas fábricas, em seu Art. 2º, no qual consta: "Não serão admitidas ao trabalho effectivo nas fabricas crianças de um e outro sexo menores de 12 annos, salvo, a titulo de aprendizado, nas fabricas de tecidos as que se acharem comprehendidas entre aquella idade e a de oito annos completos". (BRASIL, 1891b, p. 2).

⁶⁴ Os estabelecimentos da Rede Federal de Educação serão analisados no quinto período.

⁶⁵ Conforme Decreto nº 8.673, de 3 de fevereiro de 1942: "O ensino industrial básico e o ensino de mestria abrangerão as oito secções seguintes: I. Secção de trabalhos de metal. II. Secção de indústria mecânica. III. Secção de eletrotécnica. IV. Secção de indústria da construção. V. Secção de indústria do tecido. VI. Secção de indústria da pesca. VII. Secção de artes industriais. VIII. Secção de artes gráficas". (BRASIL, 1942c).

⁶⁶ Conforme Decreto nº 8.673, de 3 de Fevereiro de 1942: "O ensino técnico se desdobrará nas dez secções seguintes: I. Secção de indústria mecânica. II. Secção de eletrotécnica. III. Secção de indústria da construção. IV. Secção de indústria do tecido. V. Secção de indústria da pesca. VI. Secção de química industrial. VII. Secção de minas e metalurgia. VIII. Secção de artes industriais. IX. Secção de construção naval. X. Secção de construção aeronáutica". (BRASIL, 1942c).

Fragmento 54- A – CLT

Art. 403. Ao menor de 14 anos é proibido o trabalho. Parágrafo único. Não se incluem nesta proibição os alunos ou internados nas instituições que ministrem exclusivamente ensino profissional e nas de caráter beneficente ou disciplinar submetidas à fiscalização oficial. Art. 404. Ao menor de 18 anos é vedado o trabalho noturno, considerado este o que for executado no período compreendido entre às 22 e às 5 horas. Art. 405. Ao menor de 18 anos não será permitido o trabalho: a) nos locais e serviços perigosos ou insalubres, constantes de quadro para este fim aprovado; b) em locais, ou serviços prejudiciais à sua moralidade.

Fonte: Brasil (1943, p. 31).

Conforme esclareço no excerto abaixo (BRASIL, 1943), o empregador que mantivesse mais de 30 menores analfabetos e a mais de dois quilômetros de uma escola, precisaria manter um local apropriado para a instrução primária.

Fragmento 53- B – CLT

Art. 427. O empregador, cuja empresa ou estabelecimento ocupar menores, será obrigado a conceder-lhes o tempo que for necessário para a freqüência as aulas.
Parágrafo único. Os estabelecimentos situados em lugar onde a escola estiver a maior distância que dois quilômetros, e que ocuparem, permanentemente mais de trinta menores analfabetos, de 14 a 18 anos, serão obrigados a manter local apropriado em que lhes seja ministrada a instrução primária.

Fonte: Brasil (1943, p. 32).

Por meio do Decreto nº 19.513 (BRASIL, 1945), foram criadas disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário, ou seja, o Governo Federal vai aos poucos ajustando os repasses aos Estados e territórios. Conforme excerto que analisei (Fragmento 52), a prioridade seria dada às crianças de sete a 11 anos (matriculadas e não matriculadas) de cada unidade federativa. A prioridade desses repasses, conforme o documento, teria uma relação percentual direta com o número de crianças não matriculadas. Como o Governo Federal dispunha de uma série de dados estatísticos, utilizou muito deste funcionamento biopolítico também para efetuar os repasses de verbas.

Fragmento 54- A – Auxílio federal para o ensino primário

Art. 2º O auxílio federal para o ensino primário será concedido a cada um dos Estados e Territórios e bem assim ao Distrito Federal, de conformidade com as suas maiores necessidades.
§ 1º As maiores necessidades, em cada unidade federativa, serão avaliadas segundo a proporção do número de crianças, entre sete e 11 anos de idade, que não estejam matriculadas em estabelecimento de ensino primário.
§ 2º Serão levados em conta, para o cálculo, o número, em todo o país, e o número, em cada unidade federativa, de crianças em idade escolar não matriculadas, de forma que a relação percentual desses números corresponda a distribuição percentual dos recursos disponíveis em cada exercício financeiro.

Fonte: Brasil (1945, p. 1).

Outro destaque do decreto (Fragmento 54-B) foi quanto ao repasse de recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP)⁶⁷ (Decreto-lei nº 4.958 de 1942) (BRASIL, 1942b). Mesmo que a prioridade tenha sido a edificação de escolas, 25% de cada auxílio seria para adolescentes e adultos analfabetos, por meio do ensino supletivo. Avalio o quanto a educação de adultos é valorizada, pois fica com um quarto da verba, podendo compreender que este é seu lugar na educação brasileira.

Fragmento 54- B – Auxílio federal para o ensino primário

Art. 4º Os auxílios federais, provenientes do Fundo Nacional de Ensino Primário, serão aplicados nos termos seguintes:

1. A importância correspondente a 70% de cada auxílio federal destinarse-á a construções escolares. Os projetos deverão ter aprovação prévia do Ministério da Educação e Saúde. As obras serão executadas pela autoridade administrativa de cada unidade federativa interessada, correndo as despesas, no todo ou em parte, por conta do auxílio federal concedido.
2. A importância correspondente a 25% de cada auxílio federal será aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde.

Fonte: Brasil (1945, p. 1).

A priorização, demarcação e destinação dos recursos demonstram fortemente a técnica do governo operando sobre a população e sobre suas especificidades. Segundo Rose (1988, p. 36-37):

Em primeiro lugar, o governo depende do conhecimento. Para se governar uma população é necessário isolá-la como um setor da realidade, identificar certas características e processos próprios dela, fazer com que seus traços se tornem observáveis, dizíveis, escrevíveis, explicá-los de acordo com certos esquemas explicativos. O governo depende, pois, de verdades que encarnam aquilo que deve ser governado, que o tornam pensável, calculável e praticável. Em segundo lugar, governar uma população exige conhecimento de um tipo diferente. Para se fazer cálculos sobre uma população é necessário enfatizar certos traços daquela população como o material bruto do cálculo, e exige informação sobre eles. O conhecimento aqui adquire uma forma bem física; exige a transformação de certos fenômenos - tais como um nascimento, uma morte, um casamento, uma doença, o número de pessoas que vivem nesta ou naquela casa, seus tipos de trabalho, sua dieta, riqueza ou pobreza - em materiais sobre os quais o cálculo político possa trabalhar. Isto é, o cálculo depende de processos de 'inscrição', que traduzem o mundo em traços materiais: relatórios escritos, mapas, gráficos e, de forma proeminente, números.

⁶⁷ Por meio do Decreto-lei nº 4.958 (BRASIL, 1942b), foi instituído o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), criado por meio do Convênio Nacional de Ensino Primário, proveniente dos tributos federais, no qual, conforme seu Art. 3º, "se destinarão à ampliação e melhoria do sistema escolar primário de todo o país". Foi a criação do primeiro 'fundo nacional' específico para intensificar o ensino primário, face às ainda elevadas taxas de analfabetização no país.

A partir disso, emerge um significativo deslocamento: surge o denominado 'supletivo'. Até então não se falava deste termo, que surgirá efetivamente no ano seguinte com o Decreto-lei nº 8.529 (BRASIL, 1946b), e será um dos pilares da 'educação' de adultos.

Com o fim da era Vargas, uma nova Assembleia Nacional Constituinte é formada e em 1946 uma nova Constituição Brasileira entra em vigor, substituindo a Constituição de 1937. Nesta constituição, conforme Art. 166, "A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola", a legislação do ensino adotou como princípios que (Art. 168) "II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;" (BRASIL, 1946a).

No excerto abaixo, percebo um pequeno deslocamento em relação às duas Constituições anteriores no que tange às empresas ofertarem educação aos filhos dos funcionários. Conforme Art. 168 da Constituição de 1946 (Fragmento 55), empresas com mais de 100 funcionários são obrigadas a "manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes" (BRASIL, 1946a, p. 91). Nas duas Constituições anteriores, embora já constasse esta obrigação, a Constituição de 1937 não especificava o quantitativo de funcionários e na de 1934 o limite para ofertar o ensino era a partir de 50 funcionários. A CLT, promulgada três anos antes também citava a obrigação, mas nada conclusivo; como o excerto considera a possibilidade de 'cooperação', muito provavelmente a opção mais cômoda seria pelo SENAI, criado pelo Decreto-lei nº 4.048 (BRASIL, 1942d).

Fragmento 55- A - Constituição de 1946

Art. 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:
III - as emprêsas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;
IV - as emprêsas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;

Fonte: Brasil (1946a, p. 12).

No mesmo sentido das legislações anteriores, em seu Art. 132, continuam excluídos os votos dos analfabetos e daqueles que não soubessem "expressar-se na língua nacional", um pequeno deslocamento, no qual fica evidente que os que não

sabiam se exprimir em língua nacional, além dos estrangeiros, eram os índios, que continuavam em um processo de exclusão constante.

No Art. 157 da Constituição, observa-se a proibição de trabalho aos menores de 14 anos, como ocorria anteriormente. Uma regularidade observada em relação à CLT e às últimas duas constituições foi a proibição do trabalho insalubre e noturno aos menores de 18 anos. Conforme a Constituição (BRASIL, 1946a):

Fragmento 55- B - Constituição de 1946

Art. 157. A legislação do trabalho e a da previdência social obedecerão nos seguintes preceitos, além de outros que visem à melhoria da condição dos trabalhadores: IX - proibição de trabalho a menores de 14 anos; em indústrias insalubres, a mulheres e a menores, de 18 anos; e de trabalho noturno a menores de 18 anos, respeitadas, em qualquer caso, as condições estabelecidas em lei e as exceções admitidas pelo juiz competente;

Fonte: Brasil (1946a, p. 10).

Em 1946, por meio do Decreto-lei nº 8.529, foi criada a Lei Orgânica do Ensino Primário, primeira legislação a tratar sobre o 'ensino supletivo', que tinha como finalidade, conforme o Art. 1º, proporcionar a iniciação cultural a todos, elevar os níveis de conhecimento e, "oferecer de modo especial, às crianças de sete a 12 anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade" (BRASIL, 1946b). O ensino primário objetivou abranger duas categorias do ensino: o fundamental, destinado às crianças de sete a 12 anos; e "o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos". Conforme Art. 18: "Serão admitidos à matrícula nos cursos supletivos os maiores de 13 anos, que necessitem de seu ensino". (BRASIL, 1946b). Quanto à articulação do ensino primário com outras modalidades de ensino, a Lei Orgânica do Ensino primário destaca o seguinte:

Fragmento 56- A - Lei Orgânica do Ensino Primário

Art. 5º O ensino primário manterá da seguinte forma articulação com as outras modalidades de ensino: 1. O curso primário elementar com os cursos de artesanato e com os de aprendizagem industrial e agrícola. 2. O curso primário complementar com os cursos ginásial, industrial, agrícola e de formação de regentes de ensino elementar. 3. O curso supletivo com os cursos de aprendizagem agrícola e industrial e com os de artesanato, em geral.

Fonte: Brasil (1946b, p. 1).

Conforme exponho no excerto abaixo (Fragmento 56-A), quando o ‘ensino supletivo’ foi criado, compreendia o estudo para adolescentes e adultos, ou seja, o ‘tempo intermediário’ entre a infância e a vida adulta, agora denominada adolescência, emergiu nos documentos oficiais analisados a partir de 1937 (Lei nº 378), e aos poucos disputa espaço com ‘os menores’ (até então somente havia os menores: os menores de 18, os menores de 14, os menores de 12) e com os adultos.

Quanto às alunas do sexo feminino (Fragmento 56-B), sua distinção em relação aos alunos estava no aprendizado de economia doméstica e puericultura. A questão que levanto é, por se tratar de ensino supletivo e por este público já estar no mercado de trabalho, até que ponto essa distinção (que tem atravessado toda a história de documentos analisados) teria relevância? Creio que havia, sim, relevância, pois algumas destas ‘alunas’ poderiam atuar como empregadas domésticas ou também estar sendo formadas para serem “boas mães e esposas” e precisavam saber sobre economia doméstica e puericultura, lembrando que, conforme verifiquei nos documentos⁶⁸, sequer direitos e garantias individuais possuíam.

Fragmento 56- B - Lei Orgânica do Ensino Primário

Art. 9º O curso supletivo, para adolescentes e adultos, terá dois anos de estudos, com as seguintes disciplinas: I. Leitura e linguagem oral e escrita. II. Aritmética e geometria. III. Geografia e história do Brasil. IV. Ciências naturais e higiene. V. Noções de direito usual (legislação do trabalho, obrigações da vida civil e militar). VI. Desenho. Parágrafo único. Os alunos do sexo feminino aprenderão, ainda, economia doméstica e puericultura.

Fonte: Brasil (1946b, p. 3).

No excerto abaixo (Fragmento 56-C), analiso e comparo os Arts. 10 e 11. O primeiro trata do ensino primário fundamental, aplicado às crianças de sete aos 12 anos e demonstra preocupação com o bem-estar individual e coletivo. Já o artigo seguinte enfatiza o ‘melhor ajustamento social de adolescentes e adultos’. Ou seja, continua a regularidade do mesmo mecanismo de tentar moldar e disciplinar os corpos conforme as necessidades da época, uma lógica ainda disciplinar acoplada a uma realidade bastante biopolítica.

⁶⁸ No Art. 7º da CLT de 1943 consta: “Os preceitos constantes da presente Consolidação, [...] não se aplicam: a) aos empregados domésticos, assim considerados, de um modo geral, os que prestam serviços de natureza não econômica à pessoa ou à família no âmbito residencial destas”. (BRASIL, 1943, p. 2)

Fragmento 56- C - Lei Orgânica do Ensino Primário

Art. 10. O ensino primário fundamental deverá atender aos seguintes princípios:
 e) revelar as tendências e aptidões dos alunos, cooperando para o seu melhor aproveitamento no sentido do bem estar individual e coletivo;
 Art. 11. O ensino primário supletivo atenderá, aos mesmos princípios indicados no artigo anterior, em tudo quanto se lhe possa aplicar, no sentido do melhor ajustamento social de adolescentes e adultos.

Fonte: Brasil (1946b, p. 3).

O Decreto-lei nº 8.529 (BRASIL, 1946b), em seus Arts. 49 e 50 (Fragmento 56-D), estipulou as denominadas ‘classes de alfabetização’ e as ‘campanhas de educação de adolescentes e adultos’, conforme o Decreto abaixo.

Fragmento 56- D - Lei Orgânica do Ensino Primário

Art. 49. Onde se tornarem necessárias, poderão funcionar, em caráter de emergência, classes de alfabetização (C. A.), para adolescentes e adultos. Art. 50. Os Estados e os Territórios poderão organizar, com o fim de preparar docentes de emergência, classes de alfabetização em zonas de população muito disseminada, e com o fim de divulgar noções de higiene e de organização de trabalho, missões pedagógicas itinerantes, bem como campanhas de educação de adolescentes e adultos.

Fonte: Brasil (1946b, p. 7).

Haddad e Di Pierro (2000, p. 111) mostram que, em 1947, no Ministério da Educação e da Saúde, instalou-se o Serviço de Educação de Adultos (SEA), “que tinha por finalidade a reorientação e coordenação-geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos”. Por intermédio do SEA, uma série de serviços foi sendo integrada, e surge um movimento denominado Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que funcionou de 1947 até meados da década de 1950, incentivando a criação de “uma infraestrutura nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos, posteriormente preservada pelas administrações locais” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111). Fávero (2005, p. 3) explica:

A CEAA teve grande penetração em praticamente todos os estados da federação. Com firme coordenação de Lourenço Filho, estabeleceu convênios com muitas secretarias dos estados e municípios. Não se limitou a atuar nas capitais, atingiu muitas cidades do interior. Significou, ao mesmo tempo um movimento de alfabetização de adultos e um movimento de extensão da escolarização no meio rural. Embora definindo-se como educação de adultos, a Campanha limitou-se à alfabetização; foi mesmo muito criticada por ter se tornado uma “fábrica de eleitores”.

Fávero (2005) também relata que, nos anos 1950, surgiram outras iniciativas de educação de adultos; dentre elas, destaca-se a Campanha de Educação Rural, desenvolvida de forma conjunta entre os Ministérios da Educação, da Agricultura e da Saúde, “abordando a educação sanitária, a higiene e a saúde, a introdução de algumas técnicas agrícolas” (FÁVERO, 2005, p. 5). Além disso, cria-se o Sistema Rádio Educativo Nacional⁶⁹ (SIRENA) em 1957 para a educação de adultos, em um experimento em conjunto com a Igreja católica.

Até o ano de 1953, as questões de educação e saúde estavam na mesma pasta ministerial, sendo que foi por meio da Lei nº 1.920 (BRASIL, 1953), que então é criado o Ministério da Saúde, o Ministério da Educação e Saúde passa a denominar-se "Ministério da Educação e Cultura". Importante salientar esse deslocamento, pois até então questões sanitárias, de higiene e relacionadas às crianças entravam na mesma pasta, conforme Art. 3º desta lei, “Ao Ministério da Saúde são transferidos todos os atuais órgãos e serviços [...] atinentes à saúde e à criança, e desmembrados os que exerçam atividade em comum”. Lei nº 1.920 (BRASIL, 1953).

Em 1959, é sancionada a Lei nº 3.552 (BRASIL, 1959), que reorganiza escolar e administrativamente os estabelecimentos de ensino industrial vinculados ao Ministério da Educação e Cultura. Conforme a Lei nº 3.552 (BRASIL, 1959):

Art. 1º É objetivo das escolas de ensino industrial mantidas pelo Ministério da Educação e Cultura: a) proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica que permitam ao educando integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos; b) preparar o jovem para o exercício de atividade especializada, de nível médio.

Observo, no excerto abaixo (Fragmento 57-A), um novo discurso que sutilmente vai sendo deslocado, um discurso no qual o ensino desses estabelecimentos considerará atender: ‘diferenças individuais’; ‘interesses’; uso recorrente das ‘aptidões’; e ‘desenvolver capacidades’, o que no presente aparece fortemente, mas composto com outros enunciados. Entretanto, é importante

⁶⁹ Já em 1937, por meio da Lei nº 378 (BRASIL, 1937a), em seu Art. 50. “Fica instituído o Serviço de Radiodifusão Educativa, destinado a promover, permanentemente, a irradiação de programas de carácter educativo”. Posteriormente, por meio do Decreto nº 50.370 de 1961, é criado, em conjunto com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil o Movimento de educação de base (MEB), objetivando por meio de Escolas Radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste do País fornecer às populações rurais elementos gerais de educação.

salientar os objetivos do Art. 1º da presente lei, que busca integrar o aluno à comunidade, para participar de trabalhos produtivos ou prosseguir em seus estudos.

Fragmento 57- A – Reorganização dos estabelecimentos de ensino industrial

Parágrafo único. O ensino ministrado nesses estabelecimentos se processará de forma a atender às diferenças individuais dos alunos, buscando orientá-los do melhor modo possível, dentro de seus interesses e aptidões. [...]

Art. 4º O curso básico, de quatro séries, de educação geral, destina-se aos alunos que hajam concluído o curso primário e tem como objetivo ampliar os fundamentos de cultura, explorar as aptidões do educando e desenvolver suas capacidades, orientando-os, com a colaboração da família, na escolha de oportunidades de trabalho ou de estudos ulteriores.

Fonte: Brasil (1959, p. 2).

No excerto abaixo (Fragmento 57-B), observo a necessidade da ‘adaptação’ à vida econômica, visando ao ‘progresso da técnica’ e ‘atendendo às exigências do mercado de trabalho’; um novo discurso, mas um recorrente objetivo de atender à presente lógica do mercado de trabalho. Evidenciam-se, nos documentos, os aspectos biopolíticos nessa lógica capitalista, que se constituía e se fortalecia no Brasil no século XX, e que vem produzindo seus efeitos sobre os corpos, no caso, os alunos que ‘optam’ pelos estabelecimentos de ensino industrial. Conforme demonstro no excerto a seguir.

Fragmento 57- B – organização dos estabelecimentos de ensino industrial

Parágrafo único. Esses cursos devem adaptar-se às necessidades da vida econômica, das diversas profissões e do progresso da técnica, articulando-se com a indústria e atendendo às exigências do mercado de trabalho da região a que serve a escola.

Fonte: Brasil (1959, p. 2).

No ano de 1961, é sancionada a Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961), que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também conhecida como a LDB⁷⁰. Por meio dessa legislação, compreende-se a importância do ensino técnico e sua relação direta com o mercado de trabalho. O ensino técnico está categorizado na educação de grau médio, acompanhado do ensino médio e do ensino secundário. Destaco que,

⁷⁰ Conforme o MEC (BRASIL, 2001, p. 3) Foi na vigência desta LDB de 1961 que se instituiu o primeiro Plano Nacional de Educação, não como lei, mas “uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura [...] Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. [...] Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de 10 anos”.

diferentemente da atualidade, em 1961, após concluídos os quatro anos do grau primário, a educação de grau médio compreendia o ginasial (quatro anos que abrangia o ensino secundário e o ensino técnico) e o colegial (três anos, o que corresponde contemporaneamente ao ensino médio). Conforme a LDB de 1961 (Fragmento 58-A),

Fragmento 58- A – Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Do Ensino Médio Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professôres para o ensino primário e pré-primário.

[...] Do Ensino Secundário Art. 44. O ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos. § 1º O ciclo ginasial terá a duração de quatro séries anuais e o colegial, de três no mínimo.

[...] Do Ensino Técnico Art. 47. O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos: a) industrial; b) agrícola; c) comercial.

[...] Art. 49. Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginasial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos.

Fonte: Brasil (1961, p. 4).

Essa LDB, em seu Art. 1º, destaca “o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos, que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio”. Também condena o “tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça”. Embora inspirada nos ‘ideais de solidariedade humana’ e condenando ‘qualquer tratamento desigual’, ao analisar o excerto abaixo (Fragmento 58-B), destaco o contraditório em seu Art. 18, ao recusar a matrícula àqueles reprovados mais de uma vez, o que comprova o quão difícil foi a inclusão ao longo da história no Brasil.

Fragmento 58- B – Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Art. 18. Nos estabelecimentos oficiais de ensino médio e superior, será recusada a matrícula ao aluno reprovado mais de uma vez em qualquer série ou conjunto de disciplinas.

Fonte: Brasil (1961, p. 2).

No excerto abaixo, aponto a idade obrigatória para o ingresso no ensino primário: sete anos. Para os que não conseguiam estudar na ‘idade certa’, a opção eram as classes especiais ou os cursos supletivos adequados ao nível individual de desenvolvimento. Conforme Fragmento 58-C:

Fragmento 58- C – Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

Fonte: Brasil (1961, p. 3).

Pela análise do excerto, avalio que, caso o candidato tivesse oito, nove, dez anos ou mais, ao ingressar no primário, frequentaria a classe especial, ou seja, trata-se da separação verificada por Varela e Alvarez-Uría (1992), na qual o esquadramento dos alunos por série e idade é bem intenso nesse período. Segundo Varela e Alvarez-Uría (1992, p. 6):

Nos colégios de jesuítas, por exemplo, não funcionava a separação por idades em princípio: a entrada podia se fazer desde os seis até os 12 anos e era o nível de instrução marcado, sobretudo, pelo nível de conhecimento do latim, que servia para agrupar pequenos e maiores. Mas, pouco a pouco, graduam-se mais os ensinamentos e separam-se os maiores dos pequenos, fundamentalmente por razões morais e de disciplina.

No excerto 58-D, revelo uma regularidade em relação às legislações anteriores, que está na obrigação das empresas em “manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses” (BRASIL, 1961), mesmo que em forma de cooperação. O que esta lei acresce em relação às normas anteriores, é sua abrangência, pois no Art. 31 da LDB, além das empresas industriais, agora também as empresas comerciais e agrícolas estão obrigadas a fornecer o ensino primário, desde que possuam mais de 100 funcionários.

Fragmento 58- D – Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Art. 31. As emprêsas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses.
 § 1º Quando os trabalhadores não residirem próximo ao local de sua atividade, esta obrigação poderá ser substituída por instituição de bôlsas, na forma que a lei estadual estabelecer.
 § 2º Compete à administração do ensino local, com recurso para o Conselho Estadual de Educação zelar pela obediência ao disposto neste artigo.
 Art. 32. Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a freqüência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades.
 [...]
 Art. 51. As emprêsas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos menores seus empregados, dentro das normas estabelecidas pelos diferentes sistemas de ensino.

Fonte: Brasil (1961, p. 4;7).

Dentre as novas formas de regulação, e de ‘trazer para perto’ esses outros que estavam fora dos sistemas escolares, a mesma LDB que excluía quem reprovasse continuamente, em seus Arts. 88 e 89 (Fragmento 58-E), demonstra preocupação com a inclusão, no caso, da ‘educação dos excepcionais’. Em relação ao Art. 89, essa foi a validação de um movimento que vinha ocorrendo desde a década anterior, com o surgimento da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)⁷¹, que de certa forma possibilitou a inclusão dos grupos denominados ‘excepcionais’, contudo, em uma ‘escola especial’.

Fragmento 58- E – Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrarse no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.
 Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Fonte: Brasil (1961, p. 10).

A LDB de 1961 instituiu os denominados exames de madureza, voltados aos alunos que, tendo atingido determinada idade, poderiam prestar e concluir determinadas etapas da sua formação. Conforme a Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961) (Fragmento 58-F):

Fragmento 58- F – Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Art. 99. Aos maiores de 16 anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de madureza após estudos realizados sem observância de regime escolar.
 Parágrafo único. Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de 19 anos.

Fonte: Brasil (1961, p. 12).

De abril de 1964 até março de 1985, o Brasil vive sob o comando de diversos governos militares, de caráter autoritário e nacionalista. Segundo Carvalho (2002, p. 157-158):

⁷¹ A primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi criada em 1954, no Rio de Janeiro; até a promulgação da LDB de 1961, haviam sido criadas mais quinze destas associações. Novamente a iniciativa privada supre uma demanda que o governo não consegue (ou não tem interesse em) atender.

[...] os governos militares podem ser divididos em três fases. A primeira vai de 1964 a 1968 e corresponde ao governo do general Castelo Branco e primeiro ano do governo do general Costa e Silva. Caracteriza-se no início por intensa atividade repressiva seguida de sinais de abrandamento. Na economia, foi um período de combate à inflação, de forte queda no salário mínimo e de pequeno crescimento. Foi o domínio dos setores mais liberais das forças armadas, representados pelo general Castelo Branco. No último ano, 1968, a economia retomou os altos índices de crescimento da década de 50. A segunda fase vai de 1968 a 1974 e compreende os anos mais sombrios da história do país, do ponto de vista dos direitos civis e políticos. Foi o domínio dos militares mais truculentos, reunidos em torno do general Garrastazu Medici, escolhido presidente após o impedimento de Costa e Silva por motivo de doença. O período combinou a repressão política mais violenta já vista no país com índices também jamais vistos de crescimento econômico. Em contraste com as taxas de crescimento, o salário mínimo continuou a decrescer. A terceira fase começa em 1974, com a posse do general Ernesto Geisel, e termina em 1985, com a eleição indireta de Tancredo Neves. Caracteriza-se inicialmente pela tentativa do general Geisel de liberalizar o sistema, contra a forte oposição dos órgãos de repressão. A liberalização continua sob o general João Batista de Figueiredo (1979-1985). As leis de repressão vão sendo aos poucos revogadas e a oposição faz sentir sua voz com força crescente. Na economia, a crise do petróleo de 1973 reduz os índices de crescimento, que no início dos anos 80 chegam a ser negativos.

Como uma das primeiras medidas relacionadas à educação no regime militar, em 27 de outubro de 1964, por meio da Lei nº 4.440 (BRASIL, 1964), é instituído o salário-educação⁷², conforme Fragmento 59-A.

Fragmento 59- A – Institui o salário-educação

Art. 1º é instituído o salário-educação devido pelas empresas vinculadas à Previdência Social, representado pela importância correspondente ao custo do ensino primário dos filhos dos seus empregados em idade de escolarização obrigatória e destinado a suplementar as despesas públicas com a educação elementar. Art. 2º O custo atuarial do ensino primário, para os efeitos do Art. 1º desta lei, será calculado sob a forma de quota percentual, com base no salário-mínimo local, arredondando este para múltiplo de mil seguinte. Art. 3º O salário-educação será estipulado pelo sistema de compensação do custo atuarial, cabendo a todas as empresas recolher, para esse fim, ao Instituto ou Instituições de Aposentadoria e Pensões a que estiverem vinculados. Em relação a cada empregado, qualquer que seja o seu estado civil e o número de seus filhos, a contribuição que for fixada em correspondência com o valor da quota percentual referida no art. 2º.

Fonte: Brasil (1964, p. 1).

Dentre os objetivos do salário-educação, estava a aplicação “em despesas de custeio e o restante em construções e equipamentos de salas de aula”. Conforme análise no excerto abaixo (Fragmento 59-B), em seu Art. 7º, que referencia a Constituição de 1946 (BRASIL, 1946a), Art. 168 (analisada no Fragmento 55-A), ao

⁷² O salário-educação foi incorporado à Constituição Federal, por meio da Emenda Constitucional de 1967, consta da LDB de 1971 e da Constituição Federal de 1988 (§ 5º do art. 212), sendo uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para a educação básica pública.

pagarem o Salário-educação, ficavam as empresas desobrigadas a oferecer educação aos seus funcionários e aos filhos desses.

Considero esse um importante deslocamento, pois além de já haver um percentual compulsório destinado diretamente ao Sistema S, a partir de então, o salário-educação supriria as demais necessidades em termos de educação para trabalhadores e seus filhos, uma vez que a sistemática vigente não conseguira muitos avanços e o Sistema S estava restrito a grandes centros empresariais e populacionais. Importante frisar que o governo não reduz nem deixa de repassar os recursos ao Sistema S, com o salário-educação, mas amplia o alcance de suas políticas, agora trazendo para si a tarefa de promover a educação dos trabalhadores com recursos oriundos diretamente da relação trabalhista.

Fragmento 59- B – Institui o salário-educação.

Art. 7º Com o recolhimento do salário-educação, instituído por esta Lei, ou por ato de autoridade competente da administração estadual do ensino, baixado nos termos do art. 5º, considerar-se-á atendido pela empresa em relação aos filhos de seus empregados, o estatuído no art. 168, nº III, da Constituição Federal.

Parágrafo único. O disposto no art. 168 nº III, da Constituição Federal, será cumprido pelas empresas em relação aos seus próprios servidores, na forma da Legislação Estadual.

Fonte: Brasil (1964, p. 3).

No ano de 1966, o governo militar iniciou uma série de ações relacionadas ao analfabetismo. Três decretos foram emitidos (Decretos nº 57.895, nº 58.603 e nº 59.667) no decorrer daquele ano. Conforme dados do IBGE (1960), o censo demográfico de 1960 apontou uma taxa de analfabetismo de 39,7% da população com mais de 15 anos, o que, embora reduzido em relação aos censos anteriores, estava ainda muito aquém de todas as metas propostas pelos governos até então, inclusive para organismos internacionais.

O primeiro decreto de 1966 (Decreto nº 57.895) tratou da utilização dos saldos não aplicados dos Fundos Nacionais de Ensino Primário e Médio com vistas a intensificar o ensino fundamental às pessoas analfabetas com mais de 10 anos de idade. Segundo o Decreto nº 57.895 (BRASIL, 1966a):

A – Intensificação do ensino aos analfabetos

Art. 1º As parcelas dos Fundos de Ensino Primário e Médio que não forem entregues a uma ou mais unidades de Federação [...] serão utilizadas: a) no atendimento do ensino fundamental às pessoas analfabetas de mais de 10 anos de idade;
b) na disseminação de ginásios orientados para o trabalho;
c) na instalação e manutenção de cursos destinados a exame de madureza.

Fonte: Brasil (1966a, p. 1).

Conforme excerto abaixo (Fragmento 60-B), a sobra – sempre a sobra – do recurso não utilizado do Fundo de Ensino Primário deveria ser aplicada em programas que viessem a ‘erradicar’ o analfabetismo, devendo perdurar até que o número de analfabetos fosse inferior à 15%.

Fragmento 60- B – Intensificação do ensino aos analfabetos

§ 2º As parcelas não utilizadas ao Fundo de Ensino Primário, e, mais, os recursos orçamentários que, de futuro, forem consignados para o fim específico deste decreto, serão aplicados em Programas Intensivos de Erradicação do Analfabetismo, os quais devem perdurar até que a taxa dos que não sabem ler e escrever se reduza a menos de 15% da população de 10 a mais anos de idade.

Fonte: Brasil (1966, p. 1).

O analfabetismo era narrado como uma praga a ser erradicada do solo brasileiro. No excerto abaixo (Fragmento 60-C), destaco algumas práticas desse funcionamento biopolítico, de como atuavam esses programas de erradicação do analfabetismo, nos quais a abrangência compreenderia alguns extratos sociais, dentre os quais: idade de 10 anos, como o ponto de corte entre os ‘alfabetizados’ e ‘não alfabetizados’; atendimento prioritário para a faixa etária compreendida entre os 10 e 30 anos; e regiões com maior número de analfabetos.

Fragmento 60- C – Intensificação do ensino a pessoas analfabetas

a) atendimento prioritário de áreas em que haja maior número de analfabetos com mais de 10 anos de idade;
c) atendimento prioritário dos que tenham mais de 10 anos e menos de 30 anos de idade;
d) ensino que, sem deixar de lado as matérias comuns da escola primária reforce a participação dos maiores de 10 anos na vida da comunidade por meio de educação cívico democrática, ao mesmo tempo que os inicie em atividades relacionadas com o trabalho economicamente produtivo;
e) aproveitamento de unidades escolares que possam servir para a intensificação do ensino fundamental, definido na alínea anterior, de modo a que sirvam, durante o dia, ao ensino de menores de 15 anos, e, em horas vespertinas e noturnas, aos analfabetos de idade superior;
f) preferência por municípios cuja situação geográfica e cuja influência sócio-cultural e econômica sobre as comunidades vizinhas possam transformá-los em centros naturais do desenvolvimento intensivo objetivado neste decreto;
g) esforço planejado para conseguir, e, favor dos Programas Intensivos, o apoio das autoridades

públicas e religiosas, da imprensa, do rádio, da televisão, do cinema e de toda a iniciativa privada, bem como de organismos internacionais, bilaterais e multilaterais;
h) treinamento, em caráter de emergência, de professores, instrutores, orientadores e supervisores de ensino fundamental.

Fonte: Brasil (1966, p. 4).

Em junho do mesmo ano é promulgado o Decreto nº 58.603 (BRASIL, 1966c), que dispõe sobre a organização da ‘Junta Nacional de Educação de Analfabetos’, com o objetivo de realizar acordos e convênios de toda ordem para otimizar as demandas do Decreto nº 57.895 (BRASIL, 1966a). Conforme o Decreto nº 58.603 (BRASIL, 1966c):

Fragmento 61- Junta Nacional de Educação de Analfabetos

§ 1º Todos os convênios ou acordos do Ministério da Educação, já existentes ou futuros, com entidades privadas, leigas ou religiosas, que visem à alfabetização de adolescentes e adultos ou à educação escolar de analfabetos de 10 e mais anos de idade, deverão ser submetidos à apreciação crítica da Junta Nacional, cabendo, porém, a decisão final ao Ministro de Estado. § 2º A Junta Nacional solicitará à Presidência da República, por intermédio do Ministro da Educação e Cultura, os créditos especiais ou extraordinários, que se fizerem necessários ao desenvolvimento do Programa de Educação de Analfabetos.
[...] Art. 5º As Campanhas Nacionais de Alimentação Escolar e de Material de Ensino deverão cooperar com a Junta Nacional de Educação de Analfabetos tendo em vista a solução dos problemas de alimentação e de material didático para as escolas e cursos destinados aos maiores de 10 anos, ainda analfabetos.

Fonte: Brasil (1966c, p. 1).

Considero importante destacar o aumento, nesse período, das políticas públicas voltadas ao analfabetismo. É preciso compreender que, conforme Foucault (1996; 2009), as leis não são inatas, boas, não caem do céu, mas são elaboradas em relações de poder e saber e vão produzindo modos de existência e controle das condutas. Em *Vigiar e Punir*, Foucault (1996, p. 31) afirma que o poder produz saber e, que por estarem diretamente implicados, “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”. Segundo Foucault (1996, p. 31):

Essas relações de ‘poder-saber’ não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em redação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. [...] Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento. [...] Não seria o estudo de um Estado tomado como um ‘corpo’ (com seus

elementos, seus recursos e suas forças) mas não seria tampouco o estudo do corpo e do que lhe está conexo tomados como um pequeno Estado. Trataríamos aí do 'corpo político' como conjunto dos elementos materiais e das técnicas que servem de armas, de reforço, de vias de comunicação e de pontos de apoio para as relações de poder e de saber que investem os corpos humanos e os submetem fazendo deles objetos de saber.

Assim, esse aluno-trabalhador vem sendo produzido em meio dessas relações de governo, operadas por diferentes relações de poder e saber. Já o Decreto nº 59.667 (BRASIL, 1966b) cria a Comissão Nacional de Alfabetização e de Educação Assistemática, com a finalidade, conforme excerto abaixo (Fragmento 62), de proporcionar a educação básica acelerada aos analfabetos a partir dos 14 anos de idade, com orientação para o trabalho. Percebo neste primeiro documento que, de forma explícita, buscava-se resolver dois problemas simultaneamente: reduzir o número de analfabetos e orientar para o trabalho, mas que fosse um trabalho economicamente produtivo.

Fragmento 62- A Alfabetização e Educação Assistemática

Parágrafo único. Para dar cumprimento às suas finalidades a Comissão Nacional de Alfabetização e de Educação Assistemática convocará, coordenará e orientará os esforços de pessoas físicas e de direito público ou privado no sentido de proporcionar educação básica a analfabetos de 14 e mais anos de idade, adotando medidas indispensáveis à alfabetização, educação primária acelerada com orientação para o trabalho economicamente produtivo, instalação e manutenção de cursos destinados a exame de madureza e ginásios orientados para o trabalho, àqueles que não hajam ingressado ou concluído curso de grau primário ou médio.

Fonte: Brasil (1966, p. 1).

Os três decretos publicados no ano de 1966 demonstram como o governo militar estava se apropriando das demandas específicas em termos de alfabetização e constituindo-se de um saber de governo sobre a população, ao qual Foucault (2015) chama de economia política. Segundo Foucault (2015, p. 423-424):

Foi por meio do desenvolvimento da ciência do governo que a economia pôde centralizar-se em um certo nível de realidade que nós caracterizamos hoje como econômico; foi por meio do desenvolvimento desta ciência do governo que se pôde isolar os problemas específicos da população; mas também se pode dizer que foi graças à percepção dos problemas específicos da população, graças ao isolamento deste nível de realidade, que chamamos a economia, que o problema do governo pôde enfim ser pensado, sistematizado e calculado fora do quadro jurídico da soberania. E a estatística, que no mercantilismo não havia mais podido funcionar a não ser no interior e em benefício de uma administração monárquica que também funcionava nos moldes da soberania, tornar-se-á o principal fator técnico, ou um dos principais fatores técnicos, deste desbloqueio.

Assim, em 1967, é promulgada uma nova Constituição do Brasil – a sexta a qual analiso –, sendo essa a quinta sob regime republicano, no caso, regime militar. No texto da Constituição, há a obrigatoriedade do ensino dos sete aos 14 anos. Segue o impedimento de voto dos analfabetos e daqueles que não soubessem se exprimir na língua nacional (BRASIL, 1967a). Outra regularidade é o Art. 170 da Constituição (Fragmento 63-A): a exemplo do que ocorria na Constituição de 1946 (BRASIL, 1946a) (Fragmento 53), há a obrigação das empresas de oferecerem o ensino primário gratuito aos seus empregados.

Fragmento 63- A - Constituição de 1967

Art. 170. As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes.
Parágrafo único. As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores.

Fonte: Brasil (1967a, p. 21).

No excerto abaixo (Fragmento 63-B), destaco novo deslocamento da idade inicial laboral, a qual, a partir desta Constituição, volta a ser aos 12 anos, com a proibição do trabalho noturno em indústrias insalubres para mulheres e menores de 18 anos. Como os mecanismos que compreendiam exames de madureza e exames supletivos estavam começando a ‘tomar seu espaço’ na educação brasileira, traz-se o posicionamento de que não haveria problema em se começar a laborar aos 12 anos sem ter estudo. Bastaria apenas a realização de um desses exames, que se estaria apto a receber o ‘certificado’ do ensino de 1º e 2º graus. Essa questão está tão incorporada atualmente na sociedade que os exames continuam sendo realizados, não apenas pelas secretarias estaduais de educação, mas pelo Governo Federal, por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja)⁷³.

Fragmento 63- B - Constituição de 1967

Art. 158. A Constituição assegura aos trabalhadores os seguintes direitos, além de outros que, nos termos da lei, visem à melhoria, de sua condição social:
III - proibição de diferença de salários e de critério de admissões por motivo de sexo, côr e estado civil;
X - proibição de trabalho a menores de 12 anos e de trabalho noturno a menores de 18 anos, em indústrias insalubres a êstes e às mulheres;

⁷³ Conforme o INEP (2018), foram registrados 1.695.607 inscrições no Encceja Nacional. Das inscrições para o exame, 356.326 são para obter o certificado de conclusão do ensino fundamental e 1.339.281, do ensino médio.

Fonte: Brasil (1967a, p. 19).

Como uma das formas de unificar e consolidar as ações iniciadas em 1966 (Decretos nº 57.895, nº 58.603 e nº 59.667), em relação à educação e alfabetização de adultos do regime militar, aprovou-se a Lei nº 5.379 (BRASIL, 1967c), que instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), conhecido como Fundação MOBRAL. O MOBRAL foi uma fundação instituída pelo Poder Executivo, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, que tinha por finalidade a execução do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescente e Adultos, conforme excerto abaixo (Fragmento 64-A).

Fragmento 64- A – Lei do MOBRAL

Art. 1º Constituem atividades prioritárias permanentes, no Ministério da Educação e Cultura, a alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos. Parágrafo único. Essas atividades em sua fase inicial atingirão os objetivos em dois períodos sucessivos de quatro anos, o primeiro destinado a adolescentes e adultos analfabetos até 30 anos, e o segundo, aos analfabetos de mais de 30 anos de idade. Após êsses dois períodos, a educação continuada de adultos prosseguirá de maneira constante e sem discriminação etária.

Fonte: Brasil (1967c, p. 1).

O MOBRAL foi a política pública destinada à alfabetização mais intensificada durante o regime militar, com ampla campanha na mídia para reduzir o número de analfabetos. Segundo Pederiva, (2015, p. 18), por utilizar uma metodologia que advinha da educação tecnicista, “valorizava apenas a aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo, aperfeiçoando, assim, a mão de obra direcionada ao mercado de trabalho”, além de inserir o sentimento e o ideal de patriotismo nos alunos e suas famílias. Segundo Pederiva (2015, p, 19):

As reformas educacionais vigentes no período ditatorial foram embaladas pelos acordos entre o MEC e a Agency for International Development dos Estados Unidos (USAID), assinados entre o período de 1964 a 1968, alguns com vigência até 1971. A partir do acordo MEC-USAID a educação brasileira passou a sofrer interferência direta do governo dos Estados Unidos. Os acordos abriram caminho para a formulação de uma política educacional fundamentada em concepções economicistas e produtivistas, que enfatizavam a racionalidade e a eficiência. Essas concepções constituíram a base para as reformas educacionais das décadas de 1960 e 1970.

A partir disso, fica evidenciado o funcionamento de uma perspectiva tecnicista na educação brasileira, atravessada pelos enunciados de eficiência, homogeneização, medição, classificação e preparação para o mercado de trabalho,

sendo a escola entendida como uma máquina de ensinar conteúdos. No excerto abaixo, apresento uma sistematização de atividades, dentre elas o estímulo ao cumprimento da obrigatoriedade ao ensino, em conformidade com a Constituição de 1967 (Art. 168, § 3º, II), dos sete aos 14 anos de idade (BRASIL, 1967a).

O que evidencio no excerto (Fragmento 64-B) são os termos: assistência financeira e técnica; assistência educativa; classes especiais em horários adequados; assistência alimentar e recreação qualificadas. Com isso, procuro demonstrar o caráter assistencial desta alfabetização de adultos, uma regularidade desde o início do século XIX.

Fragmento 64- B – Lei do MOBRAL

O Ministério da Educação e Cultura sistematizará suas atividades, quanto à alfabetização funcional e educação continuada de adolescentes e adultos [...]:

1. Assistência financeira e técnica, para promover e estimular, em todo o País, a obrigatoriedade do ensino, na faixa etária de sete a 14 anos.
2. Extensão da escolaridade até a 6ª série, inclusive.
3. Assistência educativa imediata aos analfabetos que se situem na faixa etária de 10 a 14 anos, induzindo-os à matrícula em escolas primárias e proporcionando recursos para que as escolas promovam essa integração por meio de classes especiais, em horários adequados.
4. Promoção da educação dos analfabetos de qualquer idade ou condição, alcançáveis pelos recursos audiovisuais, em programas que assegurem aferição válida dos resultados.
5. Cooperação nos movimentos isolados, de iniciativa privada, desde que comprovada sua eficiência.
6. Alfabetização funcional e educação continuada para os analfabetos de 15 ou mais anos, por meio de cursos especiais, básicos e diretos, dotados de todos os recursos possíveis, inclusive audiovisuais, com a duração prevista de nove meses.
7. Assistência alimentar e recreação qualificadas, como fatores de fixação de adultos nos cursos, além de seus efeitos educativos.

Fonte: Brasil (1967c, p. 3).

Da Lei do MOBRAL (Fragmento 64-B), emerge o termo 'alfabetização funcional', um importante deslocamento, uma vez que até então era binária a divisão entre os alfabetizados e os analfabetos. Em relação à definição de analfabetismo funcional, segundo Ribeiro (1997, p. 145):

O termo alfabetismo funcional foi cunhado nos Estados Unidos na década de 1930 e utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra, indicando a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares (CASTELL; LUKE; MACLENNAN, 1986). A partir de então, o termo passou a ser utilizado para designar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho, muitas vezes colocado em contraposição a uma concepção mais tradicional e acadêmica, fortemente referida a práticas de leitura com fins estéticos e à erudição. Em alguns casos, o termo analfabetismo funcional foi utilizado também para designar um meio termo entre o analfabetismo absoluto e o domínio pleno e versátil

da leitura e da escrita, ou um nível de habilidades restrito às tarefas mais rudimentares referentes à 'sobrevivência' nas sociedades industriais.

Dentre os públicos-alvos do MOBRAL estavam as “faixas etárias compreendidas entre 10 e 30 anos” e os “grandes municípios industriais e agrícolas”. O MOBRAL, além de tentar integrar todas as ações de alfabetização e educação de adultos, buscou sanar outros problemas, como “da saúde, do trabalho, do lar, da religião, de civismo e da recreação”. Lei nº 5.379 (BRASIL, 1967c). A proposta também contemplava a instalação de ‘centros de educação moral e cívica’ que serviriam para a ‘sociabilidade de adolescentes e adultos’ e a ‘fixação de hábitos e técnicas’. Ressalto que o país vivia sob o regime militar no momento da concepção e promulgação do MOBRAL, e a preparação dessas pessoas⁷⁴ seguia o viés político-ideológico da época. Conforme Haddad e Di Pierro (2000, p. 114):

Em 1969, o MOBRAL começa a se distanciar da proposta inicial, mais voltada aos aspectos pedagógicos, pressionado pelo endurecimento do regime militar. Lançou-se então em uma campanha de massa, desvinculando-se de propostas de caráter técnico, muitas delas baseadas na experiência dos seus funcionários no período anterior a 64. Passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 114).

Em 1969, é publicada a Emenda Constitucional nº 1 (BRASIL, 1969), que edita um novo texto para a Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Diferentemente de outras emendas constitucionais, nesta, todos os artigos foram alterados, passando a vigorar da sua publicação até 1988. Por tratar-se de uma Emenda Constitucional, efetuei a comparação dos artigos pertinentes ao objeto desta tese com a Constituição de 1967. Praticamente todos os artigos permaneceram inalterados (ensino obrigatório dos sete aos 14 anos; proibição de trabalho a menores de 12 anos) exceto o Art. 178, no qual percebe-se a inserção do salário-educação no texto constitucional. Trata-se de um deslocamento que ocorre ao longo do período; em várias legislações anteriores havia a menção da obrigação de oferta do ensino primário aos trabalhadores por parte das empresas.

⁷⁴ Conforme a Lei nº 5.379 (BRASIL, 1967c), a dotação orçamentária do MOBRAL previa alfabetizar anualmente 1.500.000 adolescentes e adultos entre 15 e 30 anos, 850 mil analfabetos entre 10 e 14 anos, e 500 mil alunos de rádio escolas e telescolas.

Fragmento 65- Emenda Constitucional de 1969

Art. 178. As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino primário gratuito de seus empregados e o ensino dos filhos destes, entre os sete e os 14 anos, ou a concorrer para aquele fim, mediante a contribuição do salário-educação, na forma que a lei estabelecer.

Parágrafo único. As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a assegurar, em cooperação, condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores e a promover o preparo de seu pessoal qualificado

Fonte: Brasil (1969, p. 21).

No ano de 1971, é promulgada nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 5.692/1971), fixando novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Dentre as alterações de nomenclatura, a nova LDB altera os termos: “entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de 1º grau e por ensino médio, o de 2º grau”. (BRASIL, 1971, p. 2). Também contempla a possibilidade, durante o agora 2º grau, de “aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores”. (BRASIL, 1971, p. 2). Novamente o enunciado da aptidão faz-se presente com regularidade.

Em relação à educação profissional, esta LDB torna técnico-profissional todo o currículo do então 2º grau, mas de maneira compulsória. Foi este um importante deslocamento ocorrido em relação às legislações anteriores, que tratam do ‘ensino profissional’, pois se torna opcional e voltado às classes menos favorecidas, além de obrigatório a todos os estudantes.

Outro importante deslocamento em relação à lei de 1961 ocorre no Art. 9º desta LDB (Fragmento 66-A), em que se abre a possibilidade de tratamento especial aos que possuem deficiências, atrasos na idade e aos superdotados, lembrando-se de que na LDB anterior eram excluídos aqueles que reprovassem consecutivamente (Fragmento 56-A). Na mesma linha inclusiva, outro deslocamento percebido está na aprovação mediante ‘estudos e recuperação’, agora obrigatórios, além da possibilidade de avanços progressivos e da matrícula com dependência. Pontuo que, quando me refiro à inclusão, a estou tomando como um modo de exercício do poder, a partir de Foucault, conforme discutido anteriormente.

Fragmento 66- A – Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

§ 2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

§ 4º Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento.

Art. 15. O regimento escolar poderá admitir que no regime seriado, a partir da 7ª série, o aluno seja matriculado com dependência de uma ou duas disciplinas, áreas de estudo ou atividade de série anterior, desde que preservada a seqüência do currículo.

Fonte: Brasil (1971, p. 3).

Sendo o ensino de 1º grau obrigatório, esta LDB, conforme Art. 20, delega aos municípios a incumbência de “promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula”. Cabe lembrar que até os dias atuais⁷⁵ (Constituição de 1988 e regulamentações posteriores) a responsabilidade pelo 1º grau (hoje ensino fundamental) é dos municípios, o que acaba sendo alvo de polêmicas, ocasião em que políticas de corte em esfera federal utilizam esse pretexto como forma de barganha.

Esta LDB enfatiza o ensino supletivo (embora esse já existisse desde 1946, conforme Decreto-lei nº 8.529) mediante cursos e exames, objetivando aumentar o número de concluintes de 1º e 2º graus, ocasião em que foram implantados Centros de Estudos Supletivos (CES) pelo Ministério da Educação. Os Arts. 24 ao 28 foram totalmente dedicados a esse assunto, havendo (Fragmento 63-B) um importante deslocamento em relação à lei anterior (Lei nº 4.024/61), que não citava o ‘ensino supletivo’ mas a possibilidade da prestação de exames de madureza nas idades de 16 anos (ginasial) e 19 anos (colegial).

Fragmento 66- B – Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade: a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. [...] Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

Fonte: Brasil (1971, p. 3).

⁷⁵ Conforme a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988, p. 19), Art. 211. § 2º “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar”. E Art. 212. “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino”.

Este deslocamento é percebido na análise do excerto abaixo (Fragmento 66-C) no qual destaco que, independentemente da forma como ocorreu o aprendizado, (rádio, televisão, correspondência), os exames de 1º grau seriam prestados por quem já tivesse 18 anos e os de 2º grau por quem tivesse 21 anos completos; uma ampliação de dois anos em relação à lei de 1961. Outra reflexão que faço é que, ao longo de todo o estudo que precedeu esta análise, observei a escola em um jogo de forças, tomando o lugar de outras formas de ‘ensino’. Verifico com bastante intensidade que a ‘escola’ não conseguiu capturar a ‘idade certa’. Restou então ofertar outras formas de aprendizado certificado, como um aprendizado escolarizado, mas não presencial, ou seja, uma educação a distância por meio das tecnologias disponíveis (rádio, televisão e correspondência), buscando-se com isso alcançar a escala de forma massiva. Conforme Fragmento 66-C.

Fragmento 66- C – Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971

Art. 25. [...] § 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

Art. 26. Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizadas para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo deverão realizar-se:

- a) ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos;
- b) ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos.

Fonte: Brasil (1971, p. 3).

Ao término da análise desta LDB, ressalto novamente a presença e a importância do salário-educação (Fragmento 66-D) como uma forma de, mediante essa contribuição, desobrigar empresas comerciais, industriais e agrícolas a “a manter o ensino de 1º grau gratuito para seus empregados e o ensino dos filhos destes entre os sete e os 14 anos”. Brasil, 1971. Conforme Fragmento 66-D,

Fragmento 66- D – Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971

Art. 47. As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino de 1º grau gratuito para seus empregados e o ensino dos filhos destes entre os sete e os 14 anos ou a concorrer para esse fim mediante a contribuição do salário-educação, na forma estabelecida por Lei.

Art. 48. O salário-educação instituído pela Lei n. 4.440, de 27 de outubro de 1964, será devido por todas as empresas e demais entidades públicas ou privadas, vinculadas à Previdência Social, ressalvadas as exceções previstas na legislação específica.

Fonte: Brasil (1971, p. 5).

Em dezembro de 1977, é promulgada a Lei nº 6.494 (BRASIL, 1977) que dispõe sobre a regulamentação e as possibilidades de estágio. Em relação às legislações anteriores⁷⁶, além da possibilidade de estágio de estudantes de ensino superior e de ensino profissionalizante, a partir desta, podem também estagiar nas empresas alunos do curso supletivo.

Passados 11 anos da profissionalização compulsória do ensino de 2º grau, é aprovada a Lei nº 7.044 (BRASIL, 1982), que altera dispositivos da Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), referentes à profissionalização do ensino de 2º grau, perdendo assim o denominado caráter universal. Verifico no excerto abaixo, em comparação com a LDB de 1971, a modificação/supressão/substituição do termo ‘qualificação para o trabalho’ por ‘preparação para o trabalho’. Conforme o excerto (Fragmento 67):

Fragmento 67- Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

Fonte: Brasil (1982, p. 1).

É sutil a mudança neste fragmento; no entanto, noto que a qualificação, por ter um viés mais profissionalizante e menos abrangente, é trocada por uma ‘preparação’ mais ampla, que poderia significar ‘muito’ ou ‘nada’. Além desta mudança no ensino do 2º grau, um importante deslocamento é percebido no Art. 1º, pois é a primeira vez que aparece o enunciado da cidadania e, principalmente, de autorrealização. Esse é um discurso conhecido contemporaneamente, e reflete o período de abertura política que o país vivia.

Tal abertura política teve início ainda nos anos 1970. Segundo Carvalho (2002, p. 173), “[...] começou em 1974, quando o general presidente diminuiu as restrições a propaganda eleitoral, e deu um grande passo em 1978, com a revogação do AI-S, o fim da censura previa e a volta dos primeiros exilados políticos”. Já em 1982, (ano em que é publicado o Fragmento 67), o país

⁷⁶ No ano de 1967, foi publicada a Portaria nº 1.002 (BRASIL, 1967b), pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social, que ampliou o espectro do Decreto-lei nº 4.073 (BRASIL, 1942a), que versa sobre os estágios e estagiários. Essa portaria autoriza a realização de estágios por estudantes de escolas técnicas de nível colegial e de ensino superior, que até então não podiam estagiar.

atravessava um momento de discurso final de regime militar; neste mesmo ano, foram realizadas eleições diretas para governadores, prefeitos e legislativo.

Em 1985, já no governo José Sarney, por meio do Decreto nº 91.980 (BRASIL, 1985a), são redefinidos os objetivos do MOBREAL, é alterada sua denominação e novas metas são traçadas. Conforme o Decreto:

Fragmento 68- A Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR)

Art. 1º. A Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL [...] passa a denominar-se Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR, com o objetivo de fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente.

Art. 2º. Para a consecução do objetivo previsto no Art. 1º deste Decreto, deverá a Fundação EDUCAR:

I - promover a alocação dos recursos necessários à execução dos programas de alfabetização e educação básica;

II - formular projetos específicos e estabelecer normas operacionais, com vistas a orientar a execução dos referidos programas;

III - incentivar a geração, o aprimoramento e a difusão de metodologias de ensino, mediante combinação de recursos didáticos e tecnologias educacionais;

IV - estimular a valorização e capacitação dos professores responsáveis pelas atividades de ensino inerentes aos programas.

Fonte: Brasil (1985a, p. 1).

Conforme o excerto analisado (Fragmento 68), dentre os deslocamentos que percebi, há a questão de ser este o primeiro documento oficial analisado em que aparece o termo EJA, como se conhece hoje. Essa mudança de nomenclatura de 'Alfabetização', que era o MOBREAL, para EJA, é um forte indicativo de que não basta apenas ensinar a ler, escrever e contar, é preciso novas 'habilidades' ou, como dizem os fragmentos analisados, novas 'aptidões' necessariamente voltadas para o trabalho contemporâneo. O termo EJA vem a ser uma denominação mais abrangente justamente para dar conta disso.

Também neste Fragmento 68 percebo a preocupação da legislação com a exclusão dos sujeitos pelas instituições. É a primeira referência oficial analisada na qual se reconhece que a escola excluiu prematuramente, o que é um importante deslocamento, porque anteriormente os documentos apenas citavam que os alunos não estudaram na idade certa. Este deslocamento também é um indício de que começa a emergir o discurso da inclusão, que será intensificado no quinto período. Por fim, este documento também cita o estímulo à capacitação de professores para atuarem na EJA.

Ao término deste quarto subcapítulo, que iniciou com a Constituição de 1937, destaco algumas regularidades e como foram ocorrendo os deslocamentos nesse período no qual o país passou por quatro constituições. Várias foram as ações voltadas para ampliar o número de alfabetizados, a ‘promoção’ da educação profissional e a regularidade do enunciado da aptidão. Retomo aqui algumas questões que julgo relevantes.

Pela importância da relação entre educação e trabalho nesta tese, a primeira questão que levanto diz respeito à obrigação legal das empresas industriais de proporcionar ensino gratuito a seus funcionários e aos filhos desses, e como foi ocorrendo o seu deslocamento. Posso dizer que esta temática foi um dos fios condutores de todo o período, pois atravessou as principais legislações analisadas, estando presente nas Constituições de 1934 e 1937, na CLT de 1943, na Constituição de 1946 (BRASIL, 1946a), na LDB de 1961, na Lei nº 4.440 (BRASIL, 1964), na Emenda Constitucional de 1969 (BRASIL, 1969), e na LDB de 1971. Os respectivos governos não conseguiram, em nenhum dos momentos mencionados pelas legislações citadas, cumprir com o objetivo de conciliar a educação com o trabalho em um país no qual reiteradamente a tarefa de ‘educar’ não foi priorizada; e em se tratando de se educarem pobres e adultos trabalhadores, o mais prático a fazer era terceirizar a tarefa, sempre contando com a ‘boa vontade’ dos empregadores.

Como os governos não conseguiam cumprir com o seu papel, aos poucos ocorreram alguns deslocamentos, um destes foi em 1942, por meio do regime de ‘cooperação,’ vinculado à criação do SENAI, visando aos cursos de aprendizagem profissional, nos moldes das necessidades do setor industrial, como ocorre até hoje. Outro deslocamento percebido nos anos 1960 foi o salário-educação, um encargo trabalhista criado com o objetivo de auxiliar no custeio, construir e equipar escolas. Como os governos foram omissos em relação à educação enquanto educação e trabalho, o país vive hoje as consequências desse descaso com o ensino daqueles que não tiveram acesso ou que o acesso dependia de uma relação empregado e empregador.

Este ponto vincula-se com a segunda questão analisada. O deslocamento ocorrido no ensino profissional teve um caráter assistencial e de querer dar utilidade aos ‘deficientes’; mas isso aos poucos acabou por desvincular essa perspectiva, uma vez que aos ‘anormais’ foram sendo propostas novas possibilidades de

inclusão. Um importante deslocamento inicial que percebi foi no Fragmento 50. O ano 1937 foi a ocasião em que os institutos voltados para surdos e cegos perderam o caráter de educação profissional, embora as marcas da educação assistencial tenham permanecido. É nesse período que as pedagogias psicológicas entram neste campo de forças que é a educação brasileira. A denominada ‘observação psicológica’ vai ganhando espaço, emergem a ‘vocação e a capacidade’ na legislação analisada. É o período em que o movimento da Escola Nova ganha forç a no Brasil, no qual é divulgado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que não apenas criticava a forma como funcionava a educação brasileira, mas apresentava a importância da adequação da escola ao aluno. As denominadas pedagogias psicológicas, na concepção de Ramos do   (2003, p. 118), buscam um nexo causal entre “tendências, hábitos, desejos ou emoções dos alunos e a moldagem da sua sensibilidade moral”. Segundo o autor:

Foi a tentativa de viabilizar esta tecnologia socializadora, propriamente disciplinar, que esteve na origem da descoberta do aluno e do seu tratamento diferenciado a partir do último quartel do século XIX. Se a personalidade individual se havia tornado o elemento central da cultura intelectual desse tempo, da política   economia até à arte, era mister que o educador passasse igualmente a ter em conta o germe de individualidade que se esconde em cada crianç a. Um conhecimento efectivo das leis psicológicas, sublinhava entre nós José de Sousa, logo em 1890, declararia naturalmente a falência da pedagogia tradicional, autoritária e uniformizadora, que esquecera a livre iniciativa e a inventividade própria do aluno, no apelo constante ao exercício estereotipado e   memorização estupidificante. (RAMOS DO  , 2003, p. 118).

Assim, com o fortalecimento do exercício do poder pela inclusão, o enunciado da aptidão natural do aluno vai sendo justificado cientificamente, a partir de uma lógica de testagens cada vez mais permanentes.

Foi em 1936 que o ensino profissionalizante ganhou espaç o e importância como ‘Ensino tecnico-industrial e commercial’ – e esta é a terceira questão que levanto nas análises –, emergindo como uma das categorias de ensino oficial, embora ainda voltado ‘ s classes menos favorecidas’. No decorrer do período, surge também a Lei orgânica do ensino industrial, destinada à preparação profissional dos trabalhadores da indústria; e por fim, a profissionalização compulsória do ensino médio entre 1971 e 1982. Mesmo com todas estas ações, a educação profissional ficou com uma marca forte do caráter assistencial e da formação de mão de obra para a indústria. Não vejo nenhum demérito nestas possibilidades, por outro lado, se

a sociedade sempre pensar assim, este será eternamente um ensino de segunda linha, para quem vai ‘parar por aí’, até porque é ainda forte no presente o discurso de que a educação de nível superior não é para todos.

Aprofundando a discussão sobre a idade laboral, como quarto ponto destacado, volto a afirmar que esta não é uma tese sobre trabalho infantil. No entanto, é preciso reconhecer que, no início do período analisado, estava proibido o trabalho aos menores de 14 anos e, no decorrer da análise das legislações, esta proibição retrocedeu para 12 anos. Mas quem começava a trabalhar aos 12 anos naquela época? Aqueles cujos pais ou tutores não tinham condições de manter um filho na escola. Portanto, esses tinham que começar precocemente a vivenciar o labor de cada dia. Restava a esses, após adultos, o ensino supletivo, pois nem o ensino profissional podiam cursar naquela época.

E é este ensino supletivo a quinta questão a ser pontuada. Naquele período, os exames de madureza e posteriormente os exames supletivos intensificaram-se por todo o país, permanecendo até os dias atuais como uma ‘solução’ para o trabalhador – ‘que ficou adulto’ – poder adiantar etapas e conseguir a ‘certificação’. Como o índice de analfabetos historicamente foi muito elevado entre crianças, adolescentes e adultos, juntamente com outras ações realizadas para reduzir o número de analfabetos em todo o país, uma das alternativas encontrada foram os exames.

Além da regularidade do discurso da aptidão, outros elementos orbitaram na análise e no deslocamento das relações entre educação e trabalho. Dentre esses destaco: a consolidação dos sindicatos, importantes no desenvolver da legislação trabalhista, principalmente a CLT de 1943; e a criação dos estágios como uma possibilidade ‘aprender fazendo’, muitas vezes, desvirtuada por ‘trabalhos’ menos importantes.

Finalizando o resumo deste período, pelo qual tivemos altos e baixos em termos de democracia e direitos políticos, tivemos o fortalecimento de uma perspectiva da inclusão, a força do Movimento da Escola Nova, a psicologização da educação e também a aptidão com embasamento agora científico. Também a emergência destes discursos da auto-realização e da cidadania, uma vez que já estávamos ‘respirando’ os ares da redemocratização e também porque criou-se muitas expectativas para o período vindouro, que iniciará com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988).

4.5 O EMPRESARIAMENTO DE SI (1988–2018)

O quinto período analisado inicia em 1988, com a promulgação da nova Constituição da República Federativa do Brasil pela Assembleia Nacional Constituinte. Perpassa uma série de mudanças ocorridas nesses últimos 30 anos, dentre elas uma nova LDB, Planos Nacionais de Educação, a Lei do PROEJA e dos IFs até o ano de 2018, quando concluo a análise com as falas dos alunos do PROEJA no IFRS, por meio da técnica denominada grupo focal.

A abertura democrática (supremacia civil) pós-regime militar, segundo Carvalho (2002, p. 199) ocorreu de maneira razoavelmente ordenada, na qual “a constituinte de 1988 redigiu e aprovou a constituição mais liberal e democrática que o país já teve [...]. Em 1989, houve a primeira eleição direta para presidente da República desde 1960”. Nas palavras de Carvalho (2002, p. 200):

A Nova República começou em clima de otimismo, embalada pelo entusiasmo das grandes demonstrações cívicas em favor das eleições diretas. O otimismo prosseguiu na eleição de 1986 para formar a Assembléia Nacional Constituinte, a quarta da República. A Constituinte trabalhou mais de um ano na redação da Constituição, fazendo amplas consultas a especialistas e setores organizados e representativos da sociedade. Finalmente, foi promulgada a Constituição em 1988, um longo e minucioso documento em que a garantia dos direitos do cidadão era preocupação central.

A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), primeira após o regime militar, teve como marcas a redemocratização do país, trazendo, dentre regularidades, importantes deslocamentos em relação às anteriores, dos quais destaco, no Art. 206, os princípios de “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”. Isso confere um sentido de maior abrangência à educação, a qual assume para si, a partir do então governo, toda a responsabilidade, como demonstro no Art. 208, que trata, dos incisos I ao VII, sobre o ‘dever do Estado com a educação’, visto no excerto abaixo (Fragmento 69-A).

Dentre os principais deslocamentos, destaco o ‘dever do Estado’ para com a universalização do ensino fundamental. Agora, além de obrigatório e gratuito, também insere quem não teve acesso na ‘idade própria’ e oferece a progressiva extensão ao ensino médio. Insere-se no texto constitucional os ‘portadores de deficiências’; o atendimento à primeira infância, por meio de creches e pré-escolas;

e o ensino noturno regular. Por fim, no inciso VII, há todo um aparato e suporte para proporcionar a permanência do aluno na escola. Na comparação com as demais constituições, percebo importantes conquistas em se tratando da educação de adultos. Conforme visto no excerto a seguir:

Fragmento 69- A - Constituição de 1988

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Fonte: Brasil (1988, p. 133).

Uma regularidade, em relação a outros documentos analisados, é a que trata sobre a Constituição, que, no Art. 214, estabelece a elaboração de um Plano Nacional de Educação, proposto ainda na Constituição de 1934 e presente nos documentos no decorrer do século XX. O Plano Nacional de Educação (PNE) objetiva, dentre outras demandas: universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, formar para o trabalho e erradicar o analfabetismo, em um discurso no qual o desenvolvimento do país passa pela alfabetização de todos. O PNE foi de fato publicado somente em 2001.

Em relação ao alistamento eleitoral, o voto agora é facultativo, a partir dos 16 anos, e obrigatório a partir dos 18 anos, é também facultativo aos analfabetos⁷⁷. Quanto à idade laboral mínima, retrocedeu para 14 anos, conforme excerto 69-B.

Fragmento 69- B - Constituição de 1988

§ 3º O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos:

- I - idade mínima de quatorze anos para admissão ao trabalho, observado o disposto no Art. 7º, XXXIII;
- II - garantia de direitos previdenciários e trabalhistas;
- III - garantia de acesso do trabalhador adolescente à escola;
- XXXIII - proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre aos menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de quatorze anos, salvo na condição de aprendiz;

Fonte: Brasil (1988, p. 4).

⁷⁷ O voto dos analfabetos havia sido permitido pela emenda constitucional nº 25 (BRASIL, 1985b) da constituição de 1967 (BRASIL, 1967a, p. 12). Conforme Art. 147 da ec: “são eleitores os brasileiros que, à data da eleição, têm 18 anos ou mais, alistados na forma da lei”.

Finalizando a análise do texto constitucional, destaco que, desde o final do primeiro período (1798), são escassos os documentos que mencionam os índios e a educação indígena. Nessa constituição, observo um avanço significativo na questão do ensino fundamental dos indígenas, assegurando, no Art. 210, § 2º: “às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Assim, após anos de exclusão, a educação indígena é colocada em pauta como política de Estado. Outro avanço expressivo que notei foi no Art. 231, em que os índios tiveram o reconhecimento de “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”, ficando a União responsável por protegê-los.

Cada documento tem seu tempo e reflete o que ocorre em sua época. Nesse sentido, cabe destacar, nesse processo de redemocratização do país, a ocorrência da primeira eleição direta para presidente, em 1989, na qual Fernando Collor de Mello elegeu-se presidente. Dentre as ações de seu governo, Collor iniciou um processo de abertura econômica, liberando importações de máquinas, equipamentos e produtos de consumo e iniciando um plano de concessões e privatizações por meio da Lei nº 8.031/1990, denominado Programa Nacional de Desestatização (PND). Era o Brasil entrando em uma política que seria tendência nos anos 1990, visando a melhorar a produtividade da economia e ampliar o acesso da população aos serviços, com objetivo de preparar o país para a série de privatizações que ocorreriam nos governos seguintes. O Brasil entrava na era do neoliberalismo econômico.

O Segundo documento analisado neste período foi a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), conhecida como LDB de 1996. Conforme análise do Fragmento 70-A, no Art. 1º, percebo um deslocamento em relação à abrangência da educação, na qual os processos formativos podem ser desenvolvidos de várias formas. Já em relação à ‘educação escolar’, predomina o ensino em instituições próprias, ou seja, entre os muros da escola, não havendo margem para que outras formas de educação, mencionadas no *caput* deste artigo, pudessem ‘certificar’ seus processos formativos. Infiro que, ao mesmo tempo em que se desclassificam outras formas de educação, também se protege legalmente a escola do que contemporaneamente se vive. Pode-se descrever contemporaneamente um ataque à escola e a sua suposta inutilidade, a partir de um léxico empresarial e de uma lógica utilitária e pragmatista, que inclusive vem advogando em favor do *homeschooling* (negado pelo Supremo Tribunal Federal).

Fragmento 70- A – LDB 1996

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social.

Fonte: Brasil (1996, p. 1).

No Art. 4º da LDB, há um destaque para a garantia de oferta de ensino noturno regular nas instituições públicas, visando aos jovens e adultos, “com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”. Em relação ao ensino médio e ensino técnico, conforme Art. 36, § 2º, “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. Convém lembrar que, desde 1982, o ensino técnico, quando ofertado, fazia parte da carga horária das escolas de 2º grau de forma reduzida, não formando profissionais técnicos com conhecimento à altura do que se imaginava e também dificultando-se o acesso aos cursos superiores, uma vez que essa carga horária era subdividida. Essa questão será regulamentada no ano de 1997, por meio do decreto nº 2.208 (BRASIL, 1997).

No documento abaixo (Fragmento 70-B), observo que, além da gratuidade, são oferecidas “oportunidades educacionais apropriadas”, considerando-se as condições das pessoas, ou seja, buscando-se maior flexibilidade, uma tentativa de adaptação aos alunos e não o contrário. Quanto aos exames supletivos, ocorre um novo deslocamento relacionado à idade para a realização das provas, que agora é aos 15 anos para o fundamental e aos 18 anos para o ensino médio. Essa redução da idade pressupõe que os jovens podem optar pelo caminho mais breve, abandonando o ensino fundamental e o ensino médio, uma vez que, ao anteciparem a aplicação dessas provas a partir dos 15 anos, ficam liberados de frequentar a sala de aula.

Fragmento 70- B – LDB 1996

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de 15 anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de 18 anos.

Fonte: Brasil (1996, p. 3).

Ao tratar da educação profissional, mesmo mantida como uma modalidade de ensino separada da educação básica, a LDB reserva um capítulo específico para o tema, dentro do título amplo que trata dos níveis e modalidades de educação e ensino. O Art. 39 (Excerto 70-C), além de exaltar a educação continuada e integrar as diferentes formas de educação, trabalho, ciência e tecnologia, demonstra importante deslocamento na condução ao “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996, p. 3).

Fragmento 70- C – LDB 1996

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 superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Fonte: Brasil (1996, p. 3).

Em relação aos educandos com necessidades especiais, o Art. 58 da LDB considera esta como uma “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino”, também assegura a possibilidade de serviços de apoio especializados nas próprias escolas ou, na sua impossibilidade,

em escolas ou serviços especializados⁷⁸. Já no Art. 59 da LDB (excerto 70-D), volta-se a falar da educação especial para o trabalho, visando à integração na vida em sociedade, por meio da educação e do trabalho; este discurso de dar utilidade às pessoas com deficiência⁷⁹, já no final do século XX, volta a ganhar força, depois de ficar submerso durante praticamente todo o quarto período analisado. Diferentemente do que analisei no passado, a atual integração das pessoas com deficiência na sociedade volta com um viés inclusivo bastante intenso neste quinto período.

Fragmento 70- D – LDB 1996

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

Fonte: Brasil (1996, p. 5).

No Art. 87 da LDB (Fragmento 70-E), ao instituir a ‘década da educação’, observo a regularidade do mapeamento da população ao recensear os educandos, e um significativo deslocamento no inciso IV, que trata das avaliações em larga escala. Nessa época, o país vive em um ambiente competitivo globalizado, e em uma sociedade do desempenho. Conforme diz Han (2017), o Estado, para conduzir seus mecanismos de governo sobre a população, utiliza relatórios demandados pelo Governo Federal aos Estados e Municípios e ao IBGE, que apresenta um conjunto estatístico de esquadramento e mapeamento da população, no qual constam o índice de desenvolvimento humano (IDH) da Organização das Nações Unidas (ONU) e o ranking da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o que amplia os estudos comparativos, não apenas por região do país, mas em relação a outros países. O Brasil entra, pois, na era das avaliações em larga

⁷⁸ O Estatuto da Pessoa com Deficiência foi instituído somente no ano de 2015, por meio de Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015, p. 1). No Art. 4º, “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”. No Art. 27, “A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”.

⁷⁹ Em 1991, por meio da Lei nº 8.213/1991, foram estabelecidas cotas para deficientes. Segundo a Lei: Art. 93. “A empresa com 100 ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% a 5% dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência”. (BRASIL, 1991, p. 17).

escala, deslocando-se de um exame individualizado para uma sociedade da transparência, na qual a população é transformada em dados, estando a todo o momento à disposição para o cálculo.

Como último deslocamento que perceo nessa LDB, consta o discurso da educação a distância, que começa a emergir tanto para jovens e adultos, quanto para professores, como mais uma forma de tentar atingir as metas demandadas pelo governo. Lembro que, conforme documentos que analisei no quarto período, em 1937, 1957 e 1961, os serviços de radiodifusão educativa e posteriormente os telecursos foram precursores da EAD para jovens e adultos. Ou seja, uma forma mais rápida, barata e segura de se atingirem os índices educacionais desejados. Mas permanece a questão da funcionalidade da escola, seu lugar de formação, não somente pela transmissão de informações para esse aluno-trabalhador, que busca se profissionalizar.

Fragmento 70- E – LDB 1996

§ 2º O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a 16 anos de idade.
 § 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:
 I - matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental;
 II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;
 III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;
 IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

Fonte: Brasil (1996, p. 14).

Aqui demonstro novamente a entrada da educação brasileira na era da avaliação, como a principal baliza das políticas nacionais. Conforme Veiga-Neto (2012), neste contexto, a avaliação articula-se com a estatística, virando fonte de índices e tabelas, funcionando como eficaz instrumento para a governamentalidade liberal. Segundo Veiga-Neto (2012, p. 10-11):

[...] a Modernidade tratou de capturar o mundo por intermédio dessas operações de medir, classificar, ordenar e hierarquizar, segundo critérios cada vez mais estritos. Eis aí as condições de possibilidade para que a avaliação começasse a funcionar, bem depois da invenção do currículo, como um poderoso dispositivo curricular, capaz de estruturar, a partir de uma individualização racional e tida como confiável, a multiplicidade amorfa que tinha sido a coletividade dos alunos, até então.

No ano seguinte à publicação da LDB, os artigos que tratavam da educação profissional (§ 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42) foram regulamentados por meio do Decreto nº 2.208 (BRASIL, 1997)⁸⁰. O mais significativo deslocamento ocorrido por este decreto (Fragmento 71) refere-se à educação profissional técnica, cuja organização curricular passa a ser própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou subsequente (mas não integrada). Também estabelece uma organização curricular para a educação profissional de nível técnico, apontando para a necessidade de definição clara de diretrizes curriculares, com o objetivo de adequá-las às tendências do mundo do trabalho. Conforme visto no excerto a seguir:

Fragmento 71- A separação da educação profissional

Art. 1º. A educação profissional tem por objetivos:
 IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.
 Art. 2º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Fonte: Brasil (1997, p. 1).

Além da separação do ensino médio do técnico, a educação profissional agora possui os objetivos de formar, qualificar, reprofissionalizar, especializar, aperfeiçoar e atualizar os trabalhadores, definindo-se em três níveis, conforme Decreto nº 2.208 (BRASIL, 1997, p. 1):

Art. 3º. A educação profissional compreende os seguintes níveis:
 I – básico - destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
 II – técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto;
 III – tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

⁸⁰ Sobre a LDB 9.394 (BRASIL, 1996) e o Decreto nº 2.208 (BRASIL, 1997), que acaba separando o ensino médio da educação profissional no Brasil, Gomes (2012), Oliveira Júnior (2008), CEA (2013), Moura (2013), Machado (2008) e Sionato (2011), em síntese, falam da dualidade e da separação entre educação e trabalho, apontando a combinação de consenso e dissenso sobre a mudança de rumos com a LDB 9.394 (BRASIL, 1996) e expressando que essa proposta de cisão contrariou uma possível tendência de incorporação da educação profissional no ensino regular.

Após sua promulgação, os sistemas então tradicionais de ensino médio e técnico – havia o ensino médio e a educação profissional – sofreram reformulações, não sendo possível (até 2004) o denominado ensino médio integrado ao ensino técnico.

Também, no ano de 1997, o então presidente Fernando Henrique Cardoso lançou o Programa Alfabetização Solidária (PAS), como uma proposta de alfabetização de jovens e adultos por meio de parcerias entre o poder público e empresas, pessoas físicas e organizações não governamentais. Segundo Traversini (2003, p. 23):

O PAS foi idealizado no Programa Comunidade Solidária, que centralizava a coordenação das políticas sociais na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1994/2002). O Programa Comunidade Solidária definia-se como “um novo modelo social baseado no princípio da parceria”. A parceria era uma forma operacional de desenvolvimento das políticas sociais do Governo Federal Fernando Henrique Cardoso regidas por duas noções centrais: a solidariedade e a descentralização. Na acepção da Comunidade Solidária, a ênfase nessas duas noções ocorreu por avaliar que “todos, trabalhando juntos, constituindo uma rede de parceiros, possam contribuir para construir uma comunidade mais unida e solidária que, paulatinamente, elimine a fome e a pobreza do país”. A implementação de programas por meio das parcerias era uma responsabilidade do Conselho da Comunidade Solidária, que tinha como objetivo central “o atendimento aos jovens das camadas mais pobres da população e que representam um segmento social com problemas significativos e específicos: baixa escolaridade e falta de acesso ao mercado de trabalho”.

No ano de 2001, foi sancionada a Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001a), que aprovou o PNE, o qual tinha como objetivos, além de elevar o nível de escolaridade da população e melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis, reduzir as desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência. Dentre as diretrizes do PNE, percebo uma preocupação com as transformações mundiais, dentre elas, as modificações no mundo do trabalho e suas implicações na sala de aula. Rose (1988), ajuda a pensar sobre este sujeito contemporâneo, que precisa se autodesenvolver de forma autônoma e independente. Segundo Rose (1988, p. 36-37):

Os cidadãos de uma democracia liberal devem se regular a si próprios; os mecanismos de governo constróem-nos como participantes ativos em suas vidas. Não se pensa mais que o sujeito político seja motivado meramente por um cálculo de prazeres e de dores. O indivíduo não é mais, naquilo que concerne às autoridades, meramente o possuidor de capacidades físicas a serem organizadas e dominadas por meio da inculcação de padrões morais e hábitos comportamentais. Seja na casa, no exército, ou na fábrica, o

cidadão está ativamente pensando, desejando, sentindo e fazendo, relacionando-se com outros em termos dessas forças psicológicas e afetado pelas relações que os outros têm com ele. Esse sujeito cidadão não deve ser dominado no interesse do poder, mas deve ser educado e persuadido a entrar numa espécie de aliança entre objetivos e ambições pessoais e objetivos ou atividades institucionalmente ou socialmente valorizadas. Os cidadãos moldam suas vidas por meio das escolhas que fazem sobre a vida familiar, o trabalho, o lazer, o estilo de vida, bem como sobre a personalidade e sua expressão. O governo age por meio de uma "ação à distância" sobre essas escolhas, forjando uma simetria entre as tentativas dos indivíduos para fazer com que a vida valha a pena para eles e os valores políticos de consumo, rentabilidade, eficiência e ordem social. Isto é, o governo contemporâneo opera infiltrando, sutil e minuciosamente, as ambições do processo de regulação no interior mesmo de nossa existência e experiência como sujeitos.

Assim, avalio também, a partir do excerto (Fragmento 72-A), como a educação está cada vez mais inserida em um contexto globalizado, preocupada com a reorganização do mundo do trabalho e buscando um contínuo desenvolvimento de capacidades e competências.

Fragmento 72- A – Plano Nacional de Educação

As profundas transformações que vêm ocorrendo em escala mundial, em virtude do acelerado avanço científico e tecnológico e do fenômeno da globalização, têm implicações diretas nos valores culturais, na organização das rotinas individuais, nas relações sociais, na participação política, assim como na reorganização do mundo do trabalho. [...]

A necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidades e competências para enfrentar essas transformações alterou a concepção tradicional de educação de jovens e adultos, não mais restrita a um período particular da vida ou a uma finalidade circunscrita. Desenvolve-se o conceito de educação ao longo de toda a vida, que há de se iniciar com a alfabetização.

Fonte: Brasil (2001b, p. 1).

Outra questão que levanto neste documento refere-se à 'educação escolar' em relação ao 'mundo do trabalho', argumento não apenas contemporâneo, mas que ocorre bastante vinculado à teoria do capital humano, na qual a educação, ao aumentar a produtividade dos indivíduos, traz melhores resultados, impulsionando para uma formação continuada em uma sociedade denominada do desempenho. Emergem, pois, nesses documentos, os encuniados de educação ao longo da vida e suas competências, o que traz uma reflexão de que aqui a constituição do aluno-trabalhador no Brasil já vem atravessada por outros funcionamentos do capitalismo, que não são os mesmos do início da industrialização do país, no início do século XX. O Brasil vive a era da sociedade do super-desempenho. Han (2017, p. 25-26) auxilia na compreensão do agora 'sujeito do desempenho':

Para elevar a produtividade, o paradigma da disciplina é substituído pelo paradigma do desempenho ou pelo esquema positivo do poder, pois a partir de um determinado nível de produtividade, a negatividade da proibição tem um efeito de bloqueio, impedindo um maior crescimento. A positividade do poder é bem mais eficiente que a negatividade do dever. Assim o inconsciente social do dever troca de registro para o registro do poder. O sujeito de desempenho é mais rápido e mais produtivo que o sujeito da obediência. O poder, porém, não cancela o dever. O sujeito de desempenho continua disciplinado. Ele tem atrás de si o estágio disciplinar. O poder eleva o nível de produtividade que é intencionado por meio da técnica disciplinar, o imperativo do dever. Mas em relação à elevação da produtividade não há qualquer ruptura; há apenas continuidade.

Neste PNE (Fragmento 72-B), avalio o objetivo de integrar a EJA com a educação profissional, mas com o apoio dos empregadores, ou seja, com a continuidade de um discurso que perpassou praticamente todo o século XX e que foi o fio condutor do quarto período que analisei, vindo a se repetir no século XXI. O governo novamente encontra uma maneira de 'terceirizar' a educação de jovens e adultos e a educação profissional, eximindo-se da sua responsabilidade de educar do aluno-trabalhador. Todavia, traz direitos importantes, por exemplo, aparece pela primeira vez durante o exame das legislações a responsabilização do empregador por organizar a jornada de trabalho, a fim de que os trabalhadores possam estudar, além de autorizar licenças, entre outras questões anteriormente inexistentes. Assim, compreendo o quão recente é a história de direitos dos alunos-trabalhadores e que buscam a profissionalização no Brasil, tendo proteção legal para tanto. O que não significa que isso se efetive na vida das pessoas, mas é uma primeira conquista verificada nesta vasta documentação que investiguei. Preocupa que, em 2019, alguns pronunciamentos do Governo Federal deslegitimem a validade do Plano Nacional de Educação.

Fragmento 72- B – Plano Nacional de Educação

A integração dos programas de educação de jovens e adultos com a educação profissional aumenta sua eficácia, tornando-os mais atrativos. É importante o apoio dos empregadores, no sentido de considerar a necessidade de formação permanente – o que pode se dar de diversas formas: organização de jornadas de trabalho compatíveis com o horário escolar; concessão de licenças para frequência em cursos de atualização; implantação de cursos de formação de jovens e adultos no próprio local de trabalho.

Fonte: Brasil (2001b, p. 3).

Dentre os objetivos e metas estabelecidas para o prazo de vigência deste PNE, havia a intenção de alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos em cinco anos e erradicar o analfabetismo em 10 anos, além de se ampliar o mapeamento da população analfabeta por meio de censos educacionais. No excerto abaixo (Fragmento 72-C), verifico que medidas foram previstas para se alcançarem estas metas, como a ‘certificação de competências’, que vem a ser um nome elegante para os ‘exames supletivos’; o EAD, como ferramenta de expansão; a implantação de cursos em unidades prisionais e estabelecimentos para jovens infratores (novamente como dispositivo de segurança); e o estímulo a cursos para terceira idade. Apenas este último ponto aparece como ‘novidade’ em relação às demais medidas previstas e documentos previamente analisados.

Fragmento 72- C – Plano Nacional de Educação

13. Aperfeiçoar o sistema de certificação de competências para prosseguimento de estudos.
 14. Expandir a oferta de programas de educação a distância na modalidade de educação de jovens e adultos, incentivando seu aproveitamento nos cursos presenciais.
 17. Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para esta clientela as metas nº 5 e nº 14.
 19. Estimular as universidades e organizações não-governamentais a oferecer cursos dirigidos à terceira idade.

Fonte: Brasil (2001b, p. 5).

Já em 2003, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do Decreto nº 4.834 (BRASIL, 2003), é criado o Programa Brasil Alfabetizado e instituída a Comissão Nacional de Alfabetização, vinculados ao Ministério da Educação, com a finalidade de erradicar o analfabetismo no país. O programa contava com a colaboração da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, além de organismos da sociedade civil, com objetivo de alfabetizar e incluir as pessoas em processo de alfabetização.

Em 2004, ocorreu novo deslocamento no ensino técnico de nível médio; o Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004) revoga o Decreto nº 2.208 (BRASIL, 1997), e novamente regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Art. 39 a 41 da LDB de 1996. Com este decreto, há novamente a possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio. Segundo o Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004, p. 2):

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do Art. 36, Art. 40 e Parágrafo único do Art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Dentre os vários documentos que analisei ao longo do período, acredito que esse é o primeiro documento oficial do qual surja um programa que contemple conjuntamente a educação profissional e a educação de jovens e adultos, e isso ocorre apenas no século XXI. Em 2006, por meio do Decreto nº 5.840 (BRASIL, 2006)⁸¹, foi Instituído o PROEJA. O PROEJA objetiva a integração da educação profissional à educação básica, na modalidade de ensino de jovens e adultos (BRASIL, 2006); tem em vista oferecer oportunidades educacionais àqueles que precisam finalizar a última etapa da educação básica, além de oferecer uma educação profissional.

O público-alvo desses cursos são os jovens e adultos, que tiveram que interromper seus percursos formativos após a conclusão do ensino fundamental ou durante a realização do ensino médio. Muitos são alunos que ficaram por anos afastados do ambiente escolar, não tendo o ensino médio, nem a formação técnica de nível médio, o que acaba por ser um grande desafio aos educadores, na tentativa

⁸¹ O PROEJA foi instituído em 2005, por meio do Decreto nº 5.478/2005, mas apenas no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, distribuídas entre centros federais de educação tecnológica, escolas técnicas federais, escolas agrotécnicas federais e escolas técnicas vinculadas às universidades federais, que até então não estavam unificadas no atual modelo denominado Instituto Federal.

de integrar três campos da educação: a educação de jovens e adultos, o ensino médio e a formação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2007b).

Segundo o Fragmento 73, diferentemente dos programas implantados durante o quarto período analisado, nos quais havia uma centralização da oferta de cursos, agora a oferta e estruturação destes cursos do PROEJA fica a cargo das próprias instituições ofertantes. As áreas profissionais a serem escolhidas precisam estar em 'sintonia' com as demandas locais de trabalho, sempre priorizando as que possam dar mais empregabilidade e flexibilidade ao aluno.

Fragmento 73- O PROEJA

Art. 5º. As instituições de ensino ofertantes de cursos e programas do PROEJA serão responsáveis pela estruturação dos cursos oferecidos e pela expedição de certificados e diplomas.
Parágrafo único. As áreas profissionais escolhidas para a estruturação dos cursos serão, preferencialmente, as que maior sintonia guardarem com as demandas de nível local e regional, de forma a contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural.

Fonte: Brasil (2006, p. 1).

Importante personagem na expansão da educação profissional e tecnológica neste início de século XXI são os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs), implantados por meio do Decreto nº 6.095 (BRASIL, 2007a) e posteriormente regulamentados pela Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008). Os IFs são frutos da transformação de 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, sete escolas técnicas federais e oito escolas vinculadas a universidades em Institutos de Educação. Foi por meio dos IFs que o PROEJA disseminou-se pelo país, uma vez que a maioria das outras instituições demandadas não aderiu ao programa.

No excerto abaixo (Fragmento 74), destaco, dentre as finalidades e características dos IFs, no Art. 6º, a formação e qualificação dos alunos com ênfase no desenvolvimento socioeconômico, fortalecendo os arranjos produtivos locais, ou seja, a educação dos IFs está muito próxima de uma resposta ao mercado na condição vivenciada. Outro aspecto que emerge neste excerto está no estímulo ao empreendedorismo, um importante deslocamento, pois até então este empresariamento de si não vinha expresso nos documentos que analisei, embora presente de outras formas nos últimos documentos.

Fragmento 74- Os Institutos Federais de Educação

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico.

Fonte: Brasil (2008, p. 1).

Juntamente com o uso do termo ‘contínuo desenvolvimento de capacidades e competências’, um perceptível deslocamento tem ocorrido na contemporaneidade: emerge o discurso do ‘sujeito empreendedor’ como sujeito que compõe sua própria história “por meio de determinadas práticas pedagógicas sobre si mesmo”. (CALIXTO; AQUINO, 2015, p. 442). Esse discurso empreendedor é tão intenso na atualidade que na própria Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008) (Fragmento 70) de criação dos IFs, dentre suas finalidades está a de estimular o empreendedorismo. Mais do que isso, o empresariamento de si fala de uma relação que a pessoa aprende a ter consigo mesma e que parece invadir as práticas educacionais e as relações com o trabalho no presente. Não se trata mais de uma relação meramente disciplinar, pois outras forças são vivenciadas no presente, e uma delas é o desempenho. Segundo Han (2017, p. 23-24):

A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais ‘sujeitos da obediência’, mas sujeitos de desempenho e produção. São empresários de si mesmos. Nesse sentido, aqueles muros das instituições disciplinares, que delimitam os espaços entre o normal e o anormal, se tornaram arcaicos. A analítica do poder de Foucault não pode descrever as modificações psíquicas e topológicas que se realizaram com a mudança da sociedade disciplinar para a sociedade do desempenho. Também aquele conceito da ‘sociedade de controle’ não dá mais conta de explicar aquela mudança.

Essa sociedade do desempenho apresentada por Han (2017) é a síntese do conjunto de mecanismos nos quais a coletividade está inserida, e que se desloca daquele modo de funcionamento do controle do risco em potencial, confinando os corpos (não que o confinamento não continue), para a produção de modos de subjetivação, que investem em si mesmos como mini-empresas. Como Foucault anunciava, compreendem outras relações de trabalho, de emprego, de produção

cada vez mais aceleradas, mais flexíveis, mais frágeis, e que obriga as pessoas a estarem sempre em movimento, em processo de 'formação continuada'. Este estar em movimento, não ficar 'parado', obriga o trabalhador a se reinventar constantemente, a ser flexível e a 'empreender'.

O que se vê no Brasil do presente, com altos índices de desemprego, não é um empreendedorismo por oportunidade, mas um 'empreendedorismo' por necessidade, porque não há emprego; o que traduzo como condições precárias de trabalho, com profissionais totalmente desassistidos em termos de proteção social. É essa necessidade que produz o empreendedor precariado, que precisa se manter, se sustentar, pagar as contas. Como exemplo dessa relação precária, cito o trabalho em aplicativos⁸², em vigência com a reforma trabalhista (Lei nº 13.467 de 2017), que apresentam excesso de deveres, ausência de direitos trabalhistas e falta de assistência.

Em 2014, por meio da Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), é aprovado um novo Plano Nacional de Educação, com vigência por 10 anos. Suas diretrizes são similares às do PNE de 2001; a novidade está na intenção da aplicação de recursos públicos em educação proporcionalmente com o Produto Interno Bruto (PIB), possibilitando que se cumpram as metas do PNE (o que fica fragilizado com a desvinculação das verbas para a educação aprovada em 2018 e com os cortes nas verbas da Educação ocorridos a partir de 2019). Outra regularidade contemporânea está nos sistemas de avaliação de larga escala, objetivando a obtenção de indicadores de rendimento escolar e indicadores de avaliação institucional.

Este PNE também estabeleceu, para a sua vigência de 10 anos, vinte metas e estratégias, das quais três estão diretamente relacionadas com os objetivos desta tese e, portanto, são objeto de análise. No excerto abaixo (Fragmento 75), considero as metas oito (elevar a escolaridade média da população), 10 (mínimo de 25% das matrículas da EJA integrada à educação profissional) e 11 (triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio), que almejam implementar programas de EJA, educação profissional, exames de certificação e enfim, elevar a escolaridade média da população.

⁸² Segundo a revista IHU Online, Edição 503/2017 com título: 'Uberização traz ao debate a relação entre precarização do trabalho e tecnologia'. Destaca como as relações de trabalho foram se precarizando. (MACHADO, 2017).

Fragmento 75- As metas do PNE 2014

Meta oito: elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Meta 1: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público.

11.3) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade;

11.4) estimular a expansão do estágio na educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, preservando-se seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do aluno, visando à formação de qualificações próprias da atividade profissional, à contextualização curricular e ao desenvolvimento da juventude;

11.5) ampliar a oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional em nível técnico;

11.6) ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;

11.8) institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes escolares públicas e privadas;

11.9) expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades;

11.10) expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

11.12) elevar gradualmente o investimento em programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica, visando a garantir as condições necessárias à permanência dos (as) estudantes e à conclusão dos cursos técnicos de nível médio;

11.14) estruturar sistema nacional de informação profissional, articulando a oferta de formação das instituições especializadas em educação profissional aos dados do mercado de trabalho e a consultas promovidas em entidades empresariais e de trabalhadores

Fonte: Brasil (2014, p. 19).

Após 500 anos do início do processo de escravização do povo africano no Brasil, a legislação pauta a necessidade de se igualar a escolaridade média de negros e não negros no país. Juntamente com as políticas de cotas que vêm se desenrolando no país, pontuo políticas afirmativas que buscam diminuir a desigualdade econômica, social e educacional em um país marcado, em suas entranhas, pela tragédia humanitária que foi a escravidão e que continua a produzir fortes efeitos de discriminação e violência. Somo a isso também as políticas que buscam atender à população indígena, preservando suas línguas e costumes.

Desse documento que analisei, destaco também a educação a distância como a alternativa para resolver alguns dos problemas educacionais; o estímulo à expansão do estágio “visando à formação de qualificações”; a certificação profissional por meio do reconhecimento de saberes, como uma outra forma de

certificar e diplomar; novamente a matrícula gratuita em entidades privadas (pelo regime de bolsas) e, ensino médio integrado ao profissional para pessoas com deficiência. Como discursos emergentes, destaco o sistema de avaliação da qualidade; o ensino médio integrado ao profissional, para populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas; a assistência estudantil; e o sistema nacional de informação profissional.

Em 2017, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, foi instituída a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (MEC, 2018, p. 5). A BNCC, conforme texto-base, possui foco no desenvolvimento de competências, e compromisso com a educação integral. Neste contexto da educação integral, não menciona de forma distinta a Educação de Jovens e Adultos, contudo, a EJA está incluída na BNCC. Segundo a BNCC (MEC, 2018, p. 12):

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

Finalizando os estudos sobre as leis, decretos e demais documentos, por mim tratados como monumentos, cito que houve importantes conquistas desde a Constituição de 1988, além do reconhecimento da educação profissional aliada à contínua redução nos índices de analfabetismo. Neste quinto período, a relação de forças observadas é diversa em relação aos períodos anteriores, não é mais uma relação de falta, agora cada um é responsável por si no contexto contemporâneo.

Para melhor compreender esse período, juntamente com os documentos, busco narrativas produzidas com os grupos focais, operadas em cinco turmas no PROEJA entre 2017 e 2018, no IFRS, na Região Serrana gaúcha. O IFRS foi criado pela Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008); as atividades letivas nesse campus específico iniciaram no ano de 2010, e nesse mesmo ano também ocorreu o ingresso da 1ª

turma de Técnico em Administração, modalidade PROEJA, com a oferta de 40 vagas.

Iniciei a atividade de grupo focal neste Curso Técnico na modalidade PROEJA ao final de 2017, conversando com duas turmas concluintes (de 3º ano) e no ano de 2018 com três turmas de 3º, 2º e 1º ano. Para a realização da atividade Grupo Focal, segui o proposto no capítulo 'Precauções Metodológicas', utilizando a mesma abordagem para os cinco grupos focais com quem conversei. Organizei os grupos, introduzi os assuntos com alguns materiais de apoio (recortes de jornal e revistas, fotografias) e deixei que eles falassem, ora intervindo, ora questionando; tudo foi gravado, transcrito e as principais falas estão nas caixas de texto a seguir.

Embora tenha utilizado abordagem similar com todas as turmas, não necessariamente recebi as respostas da mesma forma. Percebi nas turmas de terceiro ano (formandos) maturidade nas respostas e diferente compreensão e distinção dos temas e problemas em relação às turmas de 1º e 2º anos. As turmas no início da jornada (1º e 2º ano) demonstravam certo receio na fala, temor de uma repreensão, incertezas e dúvidas e principalmente a expectativa do retorno à sala de aula diferentemente daqueles que estão no 'final de jornada'.

A forma de análise e de descrição desta etapa da tese é um pouco mais 'divagada' do que a anterior, que tinha o olhar atento para a letra fria da lei. Afinal, agora não se trata apenas 'ler' o transcrito, trata-se de 'escutar' o aluno, 'lembrar' da fala, dos problemas, de ser o professor, o orientador, aquele que convive quase que diariamente e que participa, mesmo que apenas acompanhando, da jornada diária desses alunos. Então, a análise tem agora um novo ingrediente, um tempero novo que traz uma proximidade, pois não consegui separar a fala do aluno de suas angústias, de sua preocupação e de sua satisfação por poder estar novamente em uma sala de aula.

Para facilitar a análise, separei as falas e as agrupei pela regularidade dos enunciados, que foram surgindo dentro da temática proposta. O objetivo é que a análise fique mais fluída, assim é possível pensar o conjunto de leis e decretos em sintonia com as falas dos alunos-trabalhadores⁸³. Iniciei a conversa relatando que a

⁸³ Como introdução, informo que este curso atualmente possui ingresso anual de 40 alunos, contudo, forma menos de 15 alunos, tendo uma evasão superior a 65%. Com maioria de mulheres, é composto por dois grupos etários distintos, alunos com mais de 35 anos, e alunos que recém fizeram 18 anos. Nesse sentido, há toda uma mobilização do IF para se pensarem estratégias, a fim de minimizar essas práticas de evasão.

atividade versaria sobre o tema educação e trabalho em relação à experiência prévia dos alunos no curso e no mercado de trabalho. Quanto às siglas utilizadas nos quadros abaixo, GF1 significa grupo focal, turma um, e assim sucessivamente com as cinco turmas; P1 significa participante um e assim sucessivamente; quando, por exemplo, surgir a sigla GF3 – P2, significa que quem está falando é o participante dois da turma de grupo focal três.

Início com importantes excertos sobre a dificuldade de voltar a estudar.

Relatos 1 - O difícil retorno

GF1-P1 - eu parei de estudar na adolescência, parei no segundo ano do 2º grau. Foi quando minha mãe ficou doente, ela teve câncer, e a gente pagava aluguel; então eu assumi a casa, assumi as contas, assumi tudo. Aí eu comecei a trabalhar, e eu não voltei mais, porque a gente sempre fala: “ah eu vou voltar ano que vem, no outro, no outro”, e nunca voltava, sabe? E o tempo vai passando, o tempo passa rápido. Eu acho que abriu muitas portas (o curso), porque antes eu não podia almejar uma vaga que exigisse o ensino médio, por exemplo, apesar de eu sempre me esforçar nos trabalhos que exercia, eu nunca poderia crescer porque tu não tens o estudo, né? E principalmente também que a gente vai sair, além do ensino médio com o técnico que abre mais uma porta ainda.

GF2-P5 - parei de estudar tinha 15 anos, queria fazer o 1º e 2º grau e parei de estudar por desinteresse, eu achava que não precisava estudar, tinha coisas mais importantes para fazer, para trabalhar.

GF4-P2 - voltei a estudar faz uns três anos, e parei de estudar há uns dois anos; e a gente trabalha, por trabalhar, e estudar fica difícil, muito complicado estudar e trabalhar, aí vindo pra [...] consegui colocar em ordem.

GF4-P3 - eu tentei antes mais era muita dificuldade financeira entende? Daí eu me separei né, e daí eu tive que sustentar a casa, minha filha. As coisas começaram a fluir né, mas antes não foi fácil.

GF1-P8 - antes de eu ficar sabendo do curso, eu fiquei oito meses desempregada, não conseguia oportunidade de empresas. Logo depois que eu comecei estudar abriram portas para eu poder trabalhar; ainda pretendo conseguir novas oportunidades em novas empresas para exercer o que eu faço no curso.

GF2-P2 - foi por acaso que eu descobri que tinha esse curso de técnico em administração, aí foi na quinta que eu comecei a estudar e graças a deus deu tudo certo, não me arrependo eu me arrependo de ter ficado parado com os estudos, e não conseguir estudar antes,

GF3-P2 - eu vim para [...] em busca de trabalho, que lá não tem. Eu acabei vindo para cá com intenção de estudar e trabalhar, comecei por diversas vezes estudar em escolas aqui em [...], mas não me adaptei bem, começava e acabava desistindo. Então fiquei um período de 19 anos sem estudar; e quando começou aquela crise, começaram as preocupações de perder o emprego, e tu via muita gente já desempregado, gente qualificada, formada, com ensino superior e não conseguindo arrumar emprego; aí tu começa a querer te mexer. Comecei e no começo foi bem difícil; não desisti de novo porque eu não queria dar mais uma vez exemplo de ter começado e desistido de novo e felizmente as coisas foram caminhando, a gente foi retomando e estamos aí hoje, graças a Deus, no último ano.

GF3-P3 - outra coisa que eu vejo, professor, por exemplo, tu estás trabalhando em uma empresa, o meu curso, por exemplo, que é técnico, eles não incentivam o funcionário, porque ele está fazendo o técnico, que seria um conhecimento a mais, como não é da área deles, eles não incentivam nada. A empresa deveria incentivar o funcionário, não interessa se é área dele, entendeu? A empresa procurar fazer com que os funcionários se especializem, que estudem, que mudem, que terminem os estudos né? E por isso que eu tenho me desmotivado.

GF3-P7 - eu estudei até a 5ª série no mesmo colégio; depois disso tive alguns problemas na minha família eu troquei bastante de colégio. Todo ano, às vezes duas vezes por ano, eu trocava de colégio. Minha mãe me trocava, aí eu acabei reprovando bastante e parei de estudar; com 18 anos, eu terminei o ensino fundamental no EJA. Fiquei 13 anos sem estudar até voltar aqui no instituto. Tentei voltar antes, tentei, daí eu tive filho e devido a ter que deixar com alguém, e tudo mais, e até

por relaxamento meu, não dei continuidade.

GF3-P8 - não tive muito estímulo para estudar nem nada, minha fase foi bem difícil; como os meus pais eram separados, eu passava um período com a minha avó e um pouco com o meu pai. Eu estudei até a 4ª série numa escola municipal, depois disso, com 16 anos, eu me casei e muito jovem tive uma filha.

GF2-P3 - parei de estudar com 14 anos, engravidei e abandonei os estudos. Não deu certo meu relacionamento, fiquei viúva; aí conheci esse cara que estou até hoje e voltei a estudar, fiz o supletivo do 1º grau, e quando eu comecei a fazer o segundo, não consegui conciliar família e estudo, e era muito caro para mim; na época, não consegui pagar e depois de 16 anos aqui estou terminando o curso, graças a Deus, terminado o meu 2º grau.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019) com base nos grupos focais realizados entre 2017 e 2018 nas turmas do PROEJA.

O excerto que analisei denominado 'Relatos 1' mostra de várias maneiras como a evasão escolar ocorreu (e ainda ocorre) em um país onde educação não é prioridade; também demonstra que para aqueles que não têm condições de conciliar educação e trabalho, dentre as opções, prevalece o trabalho. Uma regularidade observada nas falas dos alunos é uma similaridade nos motivos para o abandono, predominantemente vinculados à população de classe econômica mais baixa, pois sua vida e sua trajetória são também reflexo e resultado das políticas públicas no Brasil. Outra regularidade importante a ser destacada é o quanto as mulheres evadem da escola para cuidar da família, dos doentes, dos filhos. Essa desigualdade que tem historicamente marcado o acesso à educação pelas mulheres trabalhadoras faz-se regular durante todo o período que analisei, seja porque tinham um currículo voltado apenas aos afazeres domésticos, seja porque lhes era negada a matemática, por exemplo, ou seja porque, ainda no presente, são as responsáveis pelo cuidado da família como prioridade de sua função social.

Também agrupei falas de alunos referentes à falta de estímulo. Destaco algumas como sendo reflexo da política pública adotada durante praticamente todo o século XX e que continua, embora menos intensa, neste período, como a 'educação nas fábricas'. Não havia como ser de outra forma a obrigatoriedade das empresas industriais em proporcionar ensino a seus funcionários senão oferecendo uma instrução que interessasse à própria empresa. Em relação à falta de estímulo ao estudo, isso é reflexo de uma sociedade que não vê como natural que o jovem estude durante a adolescência e depois, quando adulto, precise retornar, motivado muitas vezes pelas exigências e condições impostas pelo mercado de trabalho.

Também é preciso considerar que, para muitos destes alunos, devido à falta de estímulo aliada à necessidade de optar entre estudo e trabalho, ocorra a

exclusão deste aluno da escola. Então percebo nas falas este enfrentamento com a sala de aula, o como foi este retorno e porque demorou tanto para haver este reencontro. Sim, muitos depositaram e depositam na instituição IFRS e no PROEJA a esperança de resolverem este débito para com a sala de aula. Estas falas afirmam o quanto estudar é difícil para uma parcela da população, que se ocupa com o sobreviver, por isso a importância dos IFs na vida e na formação dessas pessoas, aliado a uma lógica de investir em si, na sua formação continuada, em seu capital humano. Todavia, isso se insere também em outras formas de governo, conforme discutirei mais à frente. Quanto à avaliação, trago os excertos abaixo:

Relatos 2 - Os exames supletivos, o EJA

GF1-P4 - Eu, professor, eu tentei cinco vezes, quando eu morava no Paraná, eu fiz supletivo, fiz a prova e lá se fazia em torno de duas aulas e uma prova, daí eu passei em duas disciplinas e desisti assim porque não achava graça, não aprendia nada, não era isso, não adiantava dizer: ah, eu tenho o ensino médio, e não aprender nada. [...] a prova que eu fiz, não sei se a maioria lembra, que normalmente era no final do ano, não sei qual a instituição de ensino que fazia isso, eles aplicavam uma prova de ensino médio e quem passasse naquelas provas em todas as matérias conseguiria o diploma do 2º grau.

GF1-P5 - Tentei pelo EJA. Nossa! Completamente diferentes as coisas eram! Qualquer dúvida que tivesse, se não tinha como esclarecer, chegavam as apostilas e tu tinhas que fazer uma prova, só que aquelas apostilas, não dava para entender nada.

GF2-P2 - Eu também tentei naquele tal EJA, que falam que você estuda em casa, e só fazia as provas e nem olhava as apostilas. Sinceramente, não cheguei a fazer nenhuma prova.

GF1-P6 - Eu fiquei 19 anos sem estudar, sempre tive vontade, comecei alguns supletivos e não gostei, não aprendia nada e, como eu trabalho, assim, por conta, para mim não abriu portas, de emprego não, de trabalho. Mas para minha mente, eu vi que é muito importante, eu comecei a ver as coisas diferentes do que eu via, em questão de administrar o tempo, administrar o dinheiro que entra e que sai, aprendi muita coisa.

GF3-P1 - Eu fiz até a 7ª série no ensino normal, assim, fundamental, estudando o ano todo; e a 8ª série fiz no supletivo em seis meses eu concluí a 8ª. Depois eu voltei para escola, fiz o 1º ano do 2º grau em escola normal também. Fiz supletivo também na escola normal do EJA, ensino médio, o 1º ano, parei de estudar depois que eu comecei aqui e vou finalizar, se Deus quiser.

GF3-P2 - Eu não tive a oportunidade de terminar o colegial em tempo né?! Eu tentei fazer o ensino médio normal, só que lá no colégio é muito tumulto, tu estudar com a gurizada é complicado; no caso, chega sexta-feira é aquela loucura, o pessoal quer só festa, tenho mais de 30 anos. E tu não tens uma estrutura como a gente tem aqui, não consegui acompanhar o desempenho da aula daí eu desisti.

GF3-P4 - Eu estudei até a 5ª série lá na cidade onde eu morava. Aí eu parei lá para vir para cá, para trabalhar; aí trabalhei, me casei, aí foi aquela coisinha de ir parando. Aí depois decidi estudar de volta, daí terminei o 1º no EJA; aí nasceu a nenê, parei de novo. Aí eu estava fazendo NIEJA, que são só aquelas provas, e aí vou terminar agora.

GF5-P3 - Bom, já fazem 12 anos que eu parei de estudar, eu terminei o ensino fundamental no EJA, em 2006, e eu tinha vontade de continuar estudando, só que eu tinha o foco em não fazer assim um curso mais reduzido, no caso que tem aí, o EJA, para fazer em seis meses ou um ano fazer os três anos, eu queria um ensino mais completo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019) com base nos grupos focais realizados entre 2017 e 2018 nas turmas do PROEJA.

Como fazer para elevar a escolaridade da população? Construindo mais escolas e dando condições para que todos possam estudar? Ou contemplando parcial e precariamente as demandas educacionais e criando 'exames de certificação', que em poucos meses suplementariam aos alunos todos os anos de banco escolar? É importante pensar nessa regularidade que os alunos trazem em relação às certificações e o quanto se produz no lugar do discurso daqueles que não aprendem, que têm dificuldades de aprender.

Os exames de certificação (supletivos, EJA, NEEJA, ENCCEJA), tema do excerto Relatos 2, dão uma noção de como foi ineficaz a alternativa utilizada pelos governos para 'resolver' a questão dos índices de escolarização, o que se difere muito dos processos efetivos de aprendizagem.

A análise das falas também indica que, na maioria das circunstâncias de empregabilidade, a busca pelas vagas de emprego seguem as condições dadas pelos contratantes, que exigem, por exemplo, ensino fundamental completo ou ensino médio completo. As empresas, nesta etapa da seleção, não se importam com a forma como este certificado foi obtido, mas sim se o candidato atende ao requisito ou não. O aluno-trabalhador que estuda no PROEJA não quer apenas a prova, apenas o comprovante, ele quer mais, quer levar consigo o 'conhecimento' que essa experiência de sala de aula lhe fornece. Quanto à relação entre idade e mercado de trabalho, trago os seguintes excertos:

Relatos 3 - A idade do aluno e o mercado de trabalho

GF1-P2 - Eu estudei, da última vez, fora do Instituto, em 2007, que foi quando eu concluí o ensino fundamental. Fiz supletivo, tinha o desejo de continuar e terminar o médio, mas não tinha condição financeira na época. Eu sempre trabalhei, quando mais jovem, na área administrativa, mas depois, quando começou a exigência de ensino médio, eu não consegui mais emprego na minha área, assim, tendo que trabalhar como empregada doméstica, faxinas e gostaria de voltar a trabalhar na área administrativa aonde eu trabalhava. Por isso, tinha muito desejo de voltar a estudar. Estou estudando, me puxando bastante para tentar provar para mim mesma que, apesar da minha idade um pouco ultrapassada, eu ainda sou capaz de realizar meus sonhos.

GF1-P3 - Ah! Já fazem quase 40 anos que eu parei de estudar e já com a idade avançada. A única vez que surgiu essa oportunidade para mim, porque até então não tinha surgido oportunidade alguma, simplesmente não ia me sentir bem voltando a estudar numa escola pública, normal, então aqui, eu me senti bem.

GF1-P7 - Eu fiquei muito tempo, 33 anos sem estudar. Meu pai me tirou da escola com 10 anos, era bem nova. No momento, não abriu porta nenhuma, eu também não procurei nada. No momento, eu não consigo largar o que eu estou fazendo para conseguir me sustentar. Então, ainda não achei nada, mas tenho certeza que vai [...] eu percebi que o estudo faz com que a gente tenha novas ideias e novas opiniões a respeito de trabalho, a respeito do estudo, a respeito da vida.

GF1-P3 - É um curso que abre muitas portas no mercado de trabalho, mesmo que seja com a idade avançada. Mas ele abre muitas portas e na hora certa as coisas acontecem. E sem o ensino médio, é muito mais difícil porque hoje pedem o ensino médio para tudo. Então, o ensino médio e mais o

curso já abre ainda mais.

GF3-P5 - Uma vez, as pessoas tinham um preconceito ou vergonha; de repente, chegavam as pessoas: “Ah, mas tu vais estudar com esta idade?!”; “Ah, depois de velha vai voltar estudar?!”. Têm pessoas que pensam assim, né? Às vezes, por vergonha, por saber que está estudando, deixaram de estudar.

GF3-P8 - Não é toda hora que surge uma oportunidade de concluir o ensino médio com um técnico junto, em três anos. Então, oportunidade boa! Os mais novos, não caiu a ficha; eles pensam: “Eu ainda tenho tempo, tenho muita coisa para decidir, o que eu vou fazer”.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019) com base nos grupos focais realizados entre 2017 e 2018 nas turmas do PROEJA.

O excerto denominado Relatos 3 trata da questão da idade, trata do mercado de trabalho, trata da necessidade de realização de sonhos, de pensar outras coisas sobre a vida. E esses alunos vêem na educação escolarizada essa chance. Masschelein e Simons (2014, p. 33) em seu *Experimentum Scholae* analisam o significado da educação e o tempo de pensamento, de estudo e de exercício, ou seja, o tempo sem destino. Esse tempo totalmente diferente do tempo-relógio, desta aceleração contemporânea em que se vive, deve ser um tempo separado da vida produtiva, no qual o labor e o trabalho são colocados à distância; não a distância conhecida como ‘trabalho a distancia’ (*home office*), mas um tempo suspenso (entre o passado e o futuro) para o aluno e o professor viverem e vivenciarem a escola. Por isso, é interessante pensar que, mesmo em um curso que profissionaliza, com currículo pautado pelas práticas administrativas, os alunos expõem que esse tem sido espaço de pensar o trabalho, a vida e em si de outras formas, o que demonstra a potência, ainda, do lugar da escola, mesmo que em lacunas.

Também o excerto trata da questão da idade, preconceito velado no mercado de trabalho para com aqueles que não puderam estudar na ‘idade certa’. Também, nos documentos que analisei, a prioridade das políticas públicas foi e ainda está na criança e no jovem, inclusive com foco em determinadas faixas etárias (dos 15 aos 30 anos). Como agravante, o país está justamente em uma época na qual o atual sistema previdenciário brasileiro está sob revisão, com previsão de ampliação da idade laboral.

Como característica de boa parte do alunado, são pessoas com mais de 35 anos que, neste nomadismo contemporâneo forçado, buscam novas oportunidades no mercado, mas a questão da ‘idade’ pesa. Pesa na hora da contratação, na hora da promoção, na hora da escolha, por isso, buscam no IFRS uma opção de

complementarem seus estudos e obterem uma formação técnica para continuarem nesta 'luta' pelo emprego em tempos de precarização das relações de trabalho.

Busco em Gross (2011, p. 112) o entendimento sobre capitalismo, o qual se entende como um processo de produção e aumento sistemático de riquezas. Por se tratar de um processo, o capitalismo está em constante mutação, reinventando-se das mais diversas formas e nas mais diferentes circunstâncias. Neste contexto do mercado de trabalho, insiro o conceito contemporâneo de 'capitalismo flexível' de Sennett (2015), pelo qual o autor retrata a atual flexibilidade organizacional, na qual a ênfase está nas relações de curto prazo, na reengenharia organizacional, nas organizações em rede e na terceirização. Neste 'capitalismo flexível' no qual vivemos, a experiência vai dando lugar à flexibilidade, pois, segundo Sennett (2015, p. 86):

Para os trabalhadores mais velhos, os preconceitos contra a idade mandam um poderoso recado: à medida que se acumula, a experiência da pessoa vai perdendo valor. O que um trabalhador mais velho aprendeu no correr dos anos sobre uma determinada empresa ou profissão pode atrapalhar novas mudanças ditadas pelos superiores. Do ponto de vista da instituição, a flexibilidade dos jovens os torna mais maleáveis tanto em termos de assumir riscos quanto de submissão imediata.

Ainda, discutindo o funcionamento desse novo capitalismo no atravessamento e na constituição do aluno-trabalhador, trago os excertos abaixo:

Relatos 4 - Aluno-trabalhador multifuncional, dinâmico e flexível

GF1-P6 - Eu acho que a gente tem que ser multifuncional nos dias de hoje, a gente tem que ter habilidades para trabalhar em várias coisas. E eu acho que tu tens que ser um pouco flexível na questão de emprego e têm pessoas que, está difícil arrumar emprego, mas têm muitas pessoas que escolhem emprego porque acham que elas estudaram tanto e não querem exercer tal função. Assim como têm outros que têm o superior e tão ocupando vagas da exigência para ensino médio.

GF1-P1 - Eu acho que, a partir de agora, professor, com essa nova Indústria 4.0, muitas profissões vão desaparecer, não vão mais existir. Eu acho que a gente deveria buscar novos horizontes, novos caminhos para que a gente possa ter uma renda melhor, para que a gente possa lidar melhor com as pessoas. Eu acho que a partir de agora não vão mais existir profissões, apenas cada um vai ter que ter um desempenho, tipo: "Ah! O que será que eu vou fazer a partir de agora?"

GF1-P3 - Eu acho assim, que uma coisa bem importante que eu já falei para várias pessoas que eu conheço, pessoas assim que eu gosto, que a gente tem uma relação: eu acho que é muito bom aprender várias coisas, não ficar às vezes só focando no mesmo, só em um emprego. Assim, está trabalhando? Ótimo! Mas tenta visar também outra profissão, porque um dia vai que aconteça alguma coisa, tu não vais ficar: "Ah! Não vou conseguir mais trabalhar". Não, tu podes fazer alguma coisa. Hoje em dia, tanta gente ganha dinheiro consegue se manter com alguma coisa assim.

GF1-P2 - Eu acho que é o dinamismo, é a visão, é tu sempre procurar se atualizar. Tipo assim, não tenho vergonha de falar porque eu trabalho com faxina. Eu acho que eu tenho que ser um pouco especialista no que eu faço. Se eu vou trabalhar, e aí tem uma toalha lá na área de serviço para eu lavar, que está manchada com vinho, mas eu não sei o que fazer para tirar macha de vinho. Aí eu

vou pesquisar, aí vão dizer que está manchado, então eu digo: “Tu podes ficar tranquila, que eu vou tirar”. Eu acho que tu demonstrares interesse, tu conseguires assim ser bom, ser cada vez melhor, ter visão, ter força de vontade, ser assíduo, não é isso?

GF1-P6 - Fazendo o curso, eu pude melhorar mais no meu trabalho. Antes eu não sabia qual era a diferença de contabilidade, de valores, de balancete, e agora eu já sei. Então, mudou bastante a minha vida profissional porque, no meu trabalho, eu faço diversas funções. Eu comecei como frentista, motorista, secretária, telefonista e em todas elas eu me dei superbem. Então, eu acho que abriu a minha mente.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019) com base nos grupos focais realizados entre 2017 e 2018 nas turmas do PROEJA.

O excerto denominado Relatos 4, no qual os alunos confirmam a necessidade de serem multifuncionais, multitarefa, flexíveis, adaptáveis e dinâmicos, pode ser lido como um sintoma e uma condição nesta aceleração contemporânea, na qual vivem e que exige que todos estejam em movimento, característica do capitalismo contemporâneo. Han (2017, p. 31) ajuda a pensar a respeito:

[...] a crescente sobrecarga de trabalho torna necessária uma técnica específica relacionada ao tempo e à atenção, que tem efeitos novamente na estrutura da atenção. A técnica temporal e de atenção *multitasking* (multitarefa) não representa nenhum progresso civilizatório. A multitarefa não é uma capacidade para a qual só seria capaz o homem na sociedade trabalhista e de informação pós-moderna. Trata-se antes de um retrocesso. A multitarefa está amplamente disseminada entre os animais em estado selvagem. Trata-se de uma técnica de atenção, indispensável para sobreviver na vida selvagem.

No capitalismo contemporâneo, no qual se vive com ênfase o agora, o imediato, as multitarefas exigem do trabalhador, como disseram os alunos, “habilidades para trabalhar em várias coisas”. Sennett (2015, p. 122) explica que por se viver um capitalismo flexível, essa flexibilidade está mudando o próprio significado do trabalho, e exemplifica citando que originalmente carreira significava uma estrada, um reta, “um canal para as atividades econômicas de alguém durante a vida inteira”, e que posteriormente passou a ser uma série de etapas sequenciais. Atualmente essa estrada está bloqueada ou cheia de desvios, levando os empregados de um tipo de trabalho a outro. O autor também destaca que a flexibilidade causa ansiedade em todas as esferas, pois “as pessoas não sabem que riscos serão compensados, que caminhos seguir” (SENNETT, 2015, p. 125) e, no caso em tela, pela falta de formação, os alunos multitarefa vivem como equilibristas, tentando sobreviver neste inóspito ambiente como seres flexíveis, multifuncionais e que precisam sempre buscar melhor desempenho.

Portanto, nos documentos anteriores, os alunos eram narrados como um risco em potencial, agora são narrados em termos de competências, flexibilidade e multifuncionalidade.

Lazzarato (2014, p. 51), ao analisar o fracasso do sujeito econômico como capital humano, descreve que a autonomia e a liberdade dadas ao trabalhador agora 'autônomo' faz com que ele, sendo seu próprio patrão, seja 'culpado' por todas as circunstâncias de tudo o que ocorre com sua vida profissional. O autor também (LAZZARATO, 2014, p. 133) descreve que:

As políticas de emprego estão subordinadas à lógica liberal porque elas nada mais fazem que segmentar e posteriormente, diferenciar e aumentar a concorrência entre o trabalho 'garantido' e o 'não garantido', entre emprego seguro e precário, permitindo desta forma, uma política de otimização das diferenças, de gestão diferencial das desigualdades e de controle do comportamento no mercado de trabalho.

Toda esta lógica do 'cada um por si' está amparada no fundamento das habilidades multifuncionais, em que as competências e habilidades nesta dialética econômica são cada vez mais exaltadas no discurso contemporâneo do desempenho que, como uma espiral, é sugado continuamente. (LAZZARATO, 2014, p. 195) vem em auxílio neste aspecto:

O capitalismo atual, com suas empresas e instituições, prescreve um cuidado de si, e um trabalhar sobre si, ao mesmo tempo, físicos e psíquicos, um 'bem-viver' e uma estética de existência que parecem desenhar as novas fronteiras da sujeição capitalista e da valorização econômica, que assinalam um empobrecimento sem precedentes da subjetividade.

Quanto à lógica da competitividade do mercado de trabalho, trago os seguintes excertos:

Relatos 5 - A Competitividade do Mercado de Trabalho

GF1-P4 - Eu acho que isso exige muito do trabalhador, exige que seja qualificado isso e aquilo, mas as leis trabalhistas mudaram agora algumas coisas eu acredito que sejam justas, outras nem tanto. Sobre a reforma da Previdência, não tem o que falar, as pessoas não têm uma garantia, é um país totalmente assim não dá importância para coisas que deveriam ter prioridade, como a educação, a saúde. É muito difícil uma pessoa que quer fazer um curso, pagar uma faculdade privada, então quer dizer, eles não dispõem de educação, mas exigem funcionários qualificados, com salários praticamente mínimos né?!

GF1-P5 - Eu vou falar do mercado de trabalho como está hoje, eu acho que o mercado de trabalho hoje está muito difícil, muita gente soltando currículo, muita, tipo assim [...] botou praticamente uma cidade para rua e, como tem muita gente procurando emprego, as empresas tão escolhendo muito mais, sabe? Até quem está formado hoje em dia não está ganhando muito bem, vamos dizer assim.

Porque os salários que eles exigiam para uma vaga simples, pediam um milhão de coisas. Ah! É relação disso, e cursos disso, daquilo. Uma vaga que tu irias ganhar mil e poucos reais num mês, mil e quatrocentos reais num mês!

GF1-P2 - Na casa de família que eu trabalho, quando eu fui selecionada, ela ficou comigo. Quando eu estava aguardando para entrevista, eu nunca tinha trabalhado como empregada doméstica na minha vida. Lá tinham mais quatro moças para ser entrevistadas, participando da seleção, porém nenhuma delas tinha o ensino fundamental completo. Na época, era o que eu tinha, isso há 10 anos atrás, e ela disse que, como era para ficar com o filho dela, ela não queria uma pessoa que não soubesse ajudar, não tivesse assim... que fosse alfabetizada. Mas pelo menos tivesse a mínima instrução para conseguir falar direito com o filho dela e tomar conta dele, e se ele precisasse de ajuda mínima que fosse, com os trabalhos da escolinha, que pudesse auxiliar. Eu acho que as pessoas visam muito isso também hoje em dia. Até na casa de família porque às vezes vêem que a pessoa não tem estudo, sei lá, é ignorante ou alguma coisa parecida, não sei o que passa na cabeça; e de certo modo não deixam de ter razão, né?

GF4-P4 - O que me fez voltar a estudar? Assim, qualificação, atualização sabe? Também o mercado de trabalho, porque mercado de trabalho é uma parte bem disputada, bem difícil.

GF4-P5 - Hoje a Indústria está contratando, produção de máquina até. Da minha parte, eu acho que também, eu faço a parte do RH. Estamos contratando bastante gente e os antigos eles estão tirando. Daí estão dando chance para as pessoas mais novas, tem bastante gente sendo contratada.

GF2-P1 - Eu vejo que se a gente não tentar melhorar e se não se profissionalizar, vai ficar feia a coisa. Minha ideia é fazer cursos, me atualizando, porque vai precisar cada vez mais. O mercado de trabalho está cada vez mais exigente, então se você buscar por onde e cada vez mais. Se não estudar, você não vai ter chance. Só pensar para frente agora, né?

GF5-P2 - Estou vendo bastante competitividade, mas também bastante exigências. No caso, com o tempo, as empresas passarão a ser mais exigentes e tal, tanto com o estudo quanto com o tempo de empresa. Enfim, assim que eu estou vendo, é bastante defasagem em contratações.

GF5-P4 - Tem bastante vaga, mas não tem pessoal qualificado para ocupar essas vagas, entendeu? Não tem pessoal que tenha a qualificação exigida para ocupar essas vagas, e foi um dos motivos por eu estar buscando.

GF3-P3 - Meu trabalho? Sempre trabalhei na área administrativa. Eu tinha dificuldade de conseguir acompanhar as coisas assim normalmente. Tu vêes que tu precisas ter um conhecimento maior das coisas e eu não tinha. Então, dependia muito das pessoas, do que elas me passavam e aí eu ia aprendendo.

GF3-P5 - O requisito que as lojas estão pedindo na área administrativa geralmente é nível superior. Como tem bastante gente ainda desempregada por causa da crise, o que as empresas estão fazendo hoje? Elas estão selecionando, exigindo tudo, tipo assim, as pessoas mais qualificadas, com mais cursos, com nível superior em parte administrativa, hoje em dia.

GF3-P1 - Até nos anúncios nos jornais, tu vêes nível superior, experiência até não é tanta, desde que a pessoa tenha um nível mais elevado de escolaridade. Não é tanto pela experiência, aproveitaram e taxaram os salários das pessoas, mesmo tu sendo qualificado tu vais ganhar tanto.

GF2-P6 - Eu mesma; no meu caso, eu mesma me motivei. Sempre fiquei acompanhando aí o andamento das empresas para conseguir trabalho, e eu sempre gostei de aprender coisas novas.

GF2-P1 - O meu motivo foi também por mercado de trabalho, pois todas as vagas hoje são para ensino médio completo.

GF2-P7 - Não está fácil, né? Está cada vez mais difícil, cada vez mais eles querem pessoas mais qualificadas. Mas querem pagar muito pouco, aí as pessoas não se motivam a se qualificar pelo salário, né? Mas também se motivam a se qualificar para não ficarem desempregadas, né?

GF2-P3 - Por causa da crise, que foi bem recente também. E mesmo tendo estudado, buscado o conhecimento, temos que buscar algo que se encaixe no mercado de trabalho. E para realização profissional e pessoal também; é isso que todo mundo quer.

GF2-P4 - Como eu estava dizendo antes, tu podes ser um bom profissional na tua área, mas tu ainda não tens aquela qualificação. Com esse curso, ele vai te dar um conhecimento, um passo a mais na tua profissão até para ti concorreres com outras pessoas no mercado de trabalho.

A primeira fala do excerto Relatos 5 resume a atual circunstância do mercado de trabalho: “Eles não dispõem de educação, mas exigem funcionários qualificados, com salários praticamente mínimos”. A exigência cada vez maior por parte do empregador é uma das consequências da governamentalidade neoliberal, refletindo-se no mercado de trabalho em um ambiente globalizado, que vislumbra uma nova revolução industrial, denominada Indústria 4.0⁸⁴.

Portanto, cada vez mais, é preciso qualificação para o mercado de trabalho, mas sem a garantia de emprego, ou de um emprego que seja ‘digno’ dessa qualificação. Esses mesmos alunos relatam que as vagas existem, contudo, são inalcançáveis para eles, em uma sociedade na qual cada vez mais a educação continuada será exigida. Ou seja, vivem uma relação de estudar para se profissionalizar em tempos de precarização do trabalho, de reforma trabalhista, que flexibiliza direitos duramente conquistados, de reforma da Previdência, que se aprovada, desmontará todo um sistema previdenciário de proteção. Os próprios trabalhadores assumem o fracasso do desemprego, como se estivessem investindo pouco na sua formação continuada. Em seu estudo sobre Subjetividade e Trabalho, Ramminger e Nardi (2008, p. 341) analisam a indissociabilidade entre individual e coletivo e entre indivíduo e sociedade. Segundo os autores, no contexto atual, o trabalho deixou de ser apenas uma relação de técnicas de produção, mas a maneira como os sujeitos “vivenciam e dão sentido às suas experiências de trabalho”, que apontam diferentes processos de produção de modos de subjetivação nos diversos tipos de trabalhadores. No caso dos alunos, que realizam tais narrativas e na relação com o estudo mencionado acima, este mesmo mercado de trabalho, que seleciona, exclui e precariza, também abre portas para aqueles que estiverem dispostos a investir em si e a se especializar, esse é o discurso posto. Nesse sentido, Ramminger e Nardi (2008, p.343-344) diz que:

Certos estudos sobre a relação entre Estado e sociedade revelam que o neoliberalismo não é a redução do Estado ou sua limitação a funções básicas, ao contrário, no modelo neoliberal, o Estado não só retém sua função tradicional, como incorpora novas tarefas e funções. Desenvolve indiretamente técnicas de controle dos indivíduos sem, no entanto, precisar responsabilizar-se por eles. A estratégia de formar sujeitos responsáveis por si mesmos (e também pelos coletivos, famílias, associações etc.), transfere

⁸⁴ Segundo o site governamental da ABDI (2019), o termo Indústria 4.0 refere-se à quarta revolução industrial, na qual é possível a fusão do mundo físico, digital e biológico. Como resultados almejados, esperam-se impactos da Indústria 4.0 sobre a produtividade, redução de custos, controle sobre o processo produtivo, customização da produção, que apontam para uma transformação profunda nas plantas fabris.

a responsabilidade pelos riscos sociais, antes atribuída ao Estado, para a esfera das escolhas individuais. A aparente 'retirada' do Estado também é uma técnica de governo. A competência regulatória do Estado é, paulatinamente, substituída pelo apelo à responsabilidade individual e ao autocuidado. A estratégia neoliberal é, portanto, suplementar os antigos mecanismos regulatórios e disciplinares, com o desenvolvimento de técnicas de autorregulação (LEMKE, 2001). O trabalhador agora é autônomo, flexível, enxuto (mas não só ele, também as instituições e o Estado), assumindo integralmente a responsabilidade por sua atividade, bem como por suas possíveis falhas.

Vinculada com a fala de Ramminger e Nardi, em que há um forte apelo à responsabilidade individual e ao autocuidado, há a necessidade constante de formação continuada, na lógica do capital humano, na qual a pessoa investe em si próprio como em uma miniempresa. Lazzarato (2014, p. 15) destaca que, para a maioria da população, e no objeto desta tese, tomando aqui os alunos do PROEJA, é possível pensar nesse tornar-se sujeito econômico (capital humano, empresário de si), o que significa “gerenciar salários e rendas declinantes, precariedade, desemprego e pobreza”. São essas as práticas discursivas produzidas nesse período, mas que possuem condições de possibilidade antecedente, quando penso, por exemplo, nesse tipo de escolarização como sobra, no enunciado da aptidão natural, no perigo da vadiagem, na interioridade psi que adentra os discursos pedagógicos, no empresariado como responsável pela educação dos trabalhadores. Contemporaneamente, o aluno-trabalhador não é mais tomado (não somente) como um risco em potencial a ser gerenciado, mas como um miniempresário de si mesmo, responsabilizado por seu investimento em educação e, portanto, por sua empregabilidade em um mundo onde habita sempre o fantasma do desemprego assombrando a todos e dizendo que salário precário é melhor do que salário nenhum. Juntamente a isso, penso também o quanto a escola, como promessa de um futuro melhor, ainda se faz forte no presente:

Relatos 6 - Os sonhos, as oportunidades, a autoestima

GF1-P4 - Eu queria crescer, queria poder conseguir outras vagas, um emprego melhor, ganhar melhor, isso conta, né? Poder almejar uma casa, poder almejar um carro, sempre o melhor, né? E eu nunca poderia fazer isso porque eu tinha que tentar vagas que fossem para o ensino fundamental, sabe? Por exemplo, se estava pedindo o ensino médio já para tudo.

GF1-P1 - É cansativo trabalhar e estudar, mas se a gente não conseguiu, cada um pela sua história e pelos seus motivos, terminar no tempo adequado, eu acho que é compensador saber que hoje a gente ainda consegue ter a boa vontade de estar aqui perseguindo um sonho da gente.

GF1-P5 - Na realidade, eu queria terminar o ensino médio, mas já que é integrado ao técnico, ótimo! É mais oportunidade que a gente tem e, então, eu acho que tem diferença ter o curso, assim. Porque eu acho que tem um leque maior de possibilidades na hora que tu vais procurar um

emprego.

GF2-P7 - Para mim, foi uma motivação pessoal minha; por querer fazer para ter o ensino médio, para ter orgulho de ter o ensino médio, de querer voltar a uma sala de aula. É que a gente passa muitos anos fora de uma sala de aula e tu ves que está faltando algo e, para mim, surgiu essa oportunidade de ouro.

GF2-P5 - Eu acho que o estudo aumenta a autoestima da pessoa, te dá um conhecimento melhor diante das pessoas, dos colegas. As empresas já têm um método de trabalho de tratar as pessoas, quem trabalha no chão da fábrica é tratado de um jeito, quem trabalha no escritório é tratado de outro. Então, assim, a única coisa que pode te livrar disso é o estudo; ou tu seres o dono da empresa, tu já nasceste com dinheiro e mandar nos outros; ou tu vais estudar para poder se impor. É cruel a realidade, mas é assim mesmo.

GF3-P5 - Eu acho que a gente é privilegiado. Eu acho que é uma oportunidade que surgiu. Quem tem oportunidade, tem que aproveitar e agora já vamos sair daqui técnicos e com o ensino médio completo. E aqui a gente tem mais apoio para estudar, por mais que a gente termine agora, vem o pensamento de continuar, por mais que foram três anos, vamos aproveitar as oportunidades.

GF3-P4 - Já estar neste meio, no ambiente de estudar, a gente vem todos os dias para aula. Eu acho que a gente teve sorte, não sei. Eu me sinto bem melhor que em qualquer outro lugar. Como estar aqui é muito bom! Os professores, eles estão passando incentivo, se alguém tem dificuldade nas matérias deles, eles dão auxílio, estão todos os horários disponíveis. Eu não tenho do que me queixar, só elogiar.

GF5-P4 - Eu estou me sentindo muito feliz e eu passei isso para minha casa, né? Com as crianças, eles estão motivados também a estudar mais, né? E eu tenho uma sensação boa de vir para aula, eu me sinto alegre de estar aprendendo. Tenho vontade de continuar estudando, assim que eu passar por esses três anos. Mas eu estou com a sensação de continuar, mas não sei o que vai acontecer de oportunidades depois que eu terminar, mas espero que sejam coisas boas e eu tenho vontade de continuar estudando.

GF3-P3 - Sempre tive vontade de voltar a estudar, daí achei, depois de 20 poucos anos. Mas sempre tive vontade, ajudei meus filhos a se formarem, um já se formou o outro ainda não. Mas sempre tive vontade e achei a oportunidade. Daí, enfim, foi difícil. No início, está sendo difícil, mas não vou desistir, vou continuar se tiver mais oportunidade para frente.

GF2-P3 - Não foi fácil conciliar trabalho e estudo. Trabalho de casa, filho e esposo, tudo isso é um montante assim, que temos que ter muita força para vir aqui todo o dia. Temos que passar por cima de muita coisa, mas valeu a pena o esforço.

GF3-P1 - O que eu não tive na minha infância eu to procurando passar para os meus filhos, para motivar eles cada vez mais e poder recuperar o que passou. Mas, sei lá, às vezes, falta aquele incentivo que a gente não teve, então poder passar para eles e recuperar isto para a gente mesmo.

GF2-P4 - Fiquei 32 anos fora da sala de aula, parei na quinta série, depois consegui voltar e terminar o ensino fundamental. Quando apareceu essa oportunidade para voltar aos estudos, como todo mundo aqui, a gente sempre tem intenção de terminar o ensino médio, e aproveitar essa oportunidade, Para mim, foi muito importante porque muitos anos fora da sala de aula.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019) com base nos grupos focais realizados entre 2017 e 2018 nas turmas do PROEJA.

A análise das falas denominadas Relatos 6 exprime as expectativas depositadas neste retorno aos bancos escolares. Dentre os termos encontrados, destaco: 'perseguido um sonho', 'motivação pessoal', 'orgulho', 'sorte', 'muito feliz', 'sensação boa', 'oportunidade'. Esses são como termômetros das expectativas desses alunos. Primeiramente, expectativas pelo retorno e acolhimento que recebem no curso PROEJA, no IFRS, e posteriormente em relação ao conhecimento certificado, que os auxiliará na busca por melhores condições no mercado de trabalho. Considero importante destacar as tipologias do humano, que agora podem

ser diferenciadas entre ‘chão de fábrica’ e ‘escritório’. Quando os sujeitos narram a si a partir desses enunciados, o que se pode inferir?

Evidenciam-se nas falas as palavras ‘sorte’, a ‘oportunidade’, que eles têm de ‘serem aceitos na escola’ e poderem voltar a estudar. Interessante pensar o quanto narram esse espaço como sendo acolhedor; serem aceitos, como se não fosse um espaço para eles. Isso remete a uma longa história, quando se analisam os períodos anteriores, que carrega ressonâncias no presente. Percebo também a fala sobre o acolhimento que têm hoje no curso do PROEJA, nas aulas, nos colegas, nos professores.

Relatos 7 - Novas habilidades – A tecnologia

GF4-P4 – Eu, no meu ponto de vista, padronizando o mercado de trabalho em vários lugares hoje a tecnologia está dominando bastante o mercado. A recepcionista, tudo é por computador hoje, né? Se tu começa a analisar, vai marcar consulta com o médico é pelo computador, tudo tem planilha no computador. Por isso que a exigência hoje está sendo esses estudos da internet; de administração, para poder auxiliar essas empresas. As empresas não precisam perder tempo, como era antigamente né? Eu vejo por esse ponto de vista. A gente vem aqui estudar para sair daqui praticamente pronto aqui do colégio para as empresas. Facilita uns 85, 90% para empresas. Estudando aqui dentro, a gente aprende computação, aprende a fazer planilha, conta, fazer estoque, né? Tu vais trabalhar em um almoxarifado hoje é tudo por computador, o estoque. Eu tenho experiência lá em casa. Eu tenho uma pessoa que trabalha no almoxarifado; ele dá tudo, entrada e saída pelo computador. Então hoje o mercado, as indústrias, estão precisando de pessoas especializadas nas áreas que estão tendo. Então, o que está avançando a tecnologia, cada vez mais. Olha o celular, os aplicativos, o meio de se comunicar, de fazer contas, né? Então hoje a necessidade da tecnologia está muito em alta.

GF5-P8 - Que nem na minha função: eu, no caso, sou motorista. Quando eu comecei, comecei a trabalhar com caminhão, assim, tipo totalmente manual. Hoje, é caminhão com computador de bordo, é caminhão que tu tens que fazer uma leitura, é caminhão que te dá se o pneu, se um freio está freando mais que outro, é caminhão de percurso completo, é caminhão que anda sozinho, hoje em dia, sabe? Então, o que que acontece? Na área do transporte, é o que mais tem. Só que não tem qualificação. Aí esses caminhoneiro mais antigos, eles ficaram no tempo do jacaré, e eles não foram tipo. As próprias empresas em si davam o treinamento técnico para desempenhar o conhecimento, do computador de bordo, o GPS. E eles não querem! Estão ganhando para aquilo e eles não querem! Só que eles não vêem o tamanho da proporção que é do crescimento e a tecnologia dentro da área do transporte. Eu quando entrei, todo dia aprendo uma coisa nova. Os treinamento que eu tive no SEST/SENAT, tudo que eu pude fazer, eu fui fazendo; para não ficar empacado, entendeu? Aí, por que vão desistindo de trabalhar com transporte? Porque o conhecimento deles é para trabalhar com caminhão mais antigo. Hoje, as empresas têm outro padrão, então, isso vai tirando os mais velhos, porque eles não têm o conhecimento.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019) com base nos grupos focais realizados entre 2017 e 2018 nas turmas do PROEJA.

Nesse excerto (Relatos 7), compreendo como algumas ‘habilidades’ e ‘competências’ vão se tornando cada vez mais necessárias ao trabalhador para a sua manutenção no mercado de trabalho. É nesse sentido, que López-Ruiz (2004) expõe o termo ‘empregabilidade’, como uma condição para o aluno-trabalhador continuar competitivo. Segundo López-Ruiz (2004, p. 300):

Por 'empregabilidade' entende-se, basicamente, reunir (sempre, permanentemente) as condições e qualidades necessárias para ser empregado. Nos tempos atuais, e diante da vertigem dos mercados e da crescente concorrência trazida pela globalização da economia, aceita-se nos níveis executivos, geralmente sem maiores discussões, que não é mais responsabilidade do empregador garantir o emprego e, sim, responsabilidade do empregado cuidar da sua empregabilidade.

Aliado a este conceito de empregabilidade, está o conceito, para o aluno, de 'educação continuada', que ganha força nesse contexto de baixa empregabilidade, no qual a automação aos poucos vai substituindo a mão de obra responsável pelas tarefas repetitivas e pouco complexas. A esse respeito, Sennett (2006, p. 46) expressa:

A automação, outro aspecto da revolução tecnológica, teve uma consequência profunda na pirâmide burocrática: a base de uma instituição já não precisa ser grande. Tanto no trabalho braçal quanto no intelectual, as organizações podem já agora disseminar tarefas rotineiras de maneira eficiente, graças a inovações como os códigos de barra, as tecnologias de identificação da voz, os escaneadores de objetos tridimensionais e as micromáquinas que fazem o trabalho dos dedos. Não é apenas que se tenha tornado possível reduzir pura e simplesmente o tamanho da força de trabalho, mas também que a gerência pode promover economias para reduzir as camadas funcionais na base — um exército institucional em que os soldados rasos são circuitos.

Ao analisar as falas que tratam das novas habilidades em um contexto no qual a automação a cada dia ganha mais espaço dentro e fora das fábricas, cito como exemplo a 'automação bancária'; com maior funcionalidade de aplicativos para *smartphones*, conseqüentemente reduz-se a quantidade de agências bancárias físicas e o número de bancários. Mesmo havendo uma 'compensação' ao se ofertarem mais postos nas áreas de Tecnologia da Informação (TI) e Automação, são vagas para aqueles que possuem formação para isso (o que não é o caso desses alunos dos grupos focais). Ou seja, efetuou-se um maior investimento no capital intelectual, porém, com uma ressalva: não como funcionário, mas como terceirizado.

Aliado a isso, há ainda outro aspecto: funções que, não podendo ser automatizadas, são então terceirizadas, ocorrendo naturalmente a precarização das relações empregado *versus* empregador. A terceirização de atividades não essenciais não é de hoje, mas foram estimuladas com a Lei nº 13.429/2017, que dispõe sobre o trabalho temporário e o trabalho terceirizado. Ao deixar mais 'branda'

a legislação, intensifica-se o trabalho precarizado. Assim, segundo o Dieese⁸⁵, trabalha-se mais, recebe-se cerca de 25% menos que os contratados, e conta-se com uma taxa de rotatividade maior.

Relatos 8 - O Currículo, o Ensino médio, o Técnico

GF1-P1 - Eu nunca teria conseguido uma vaga de assistente administrativo, auxiliar de escritório, analista de risco, que era, no caso, o que eu fazia. Se eu tivesse continuado no meu currículo que eu estava antes, com o ensino médio incompleto e sem andamento, sem estar fazendo um técnico, um curso, eu nunca teria pleiteado uma vaga, trabalhado nesse setor, se eu não tivesse estudado.

GF2-P1 - Eu vim aqui, me escrevi e fui fazendo as etapas. Até que, graças a Deus, deu certo e para mim foi ótimo porque eu consegui conciliar duas coisas juntas: consegui ficar no mesmo horário do meu trabalho e vou conseguir terminar o 2º grau e ainda ter um técnico junto. Então, para mim, não tenho palavras para dizer como me ajudou.

GF5-P2 - A dificuldade eu vejo como uma motivação para continuar estudando. Cada dia, se a gente for ver, tipo assim, a dificuldade que está lá fora, o desemprego é porque as pessoas estão pouco preparadas; não ter estudo, mas estar motivando a estudar cada vez mais. Eu entrei só no objetivo de fazer o técnico aqui e parar. Hoje, eu já penso em seguir uma faculdade. É que, na verdade assim, eu faço a continuação do curso, essa busca eterna, que é a busca por conhecimento. Conhecimento nunca é demais! Então, quanto mais tu puderes aprender é melhor e vais evoluir. Sempre tu estás em busca de evolução, tem que sempre procurar estar atualizado.

GF5-P2 - Na verdade, eu não perdi nenhuma vaga porque o meu primeiro emprego é o que eu estou até hoje, tem oito anos. Mas eu tenho medo de trocar. Por isso, não tenho que fazer sem o estudo. Eu trabalho no comércio. Tu não tens outra oportunidade em outras áreas. Então, por isso, eu quero estudar e quero ir para outras áreas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019) com base nos grupos focais realizados entre 2017 e 2018 nas turmas do PROEJA.

No excerto que analisei denominado Relatos 8, no qual os alunos falam em melhorar o currículo para aproveitar novas oportunidades no mercado e em busca de evolução, mantendo-se sempre atualizados, é perceptível a busca pela empregabilidade. Empregabilidade esta que, segundo López-Ruiz (2004, p. 301-302), “parece guardar perfeita sintonia com a noção de que as capacidades, habilidades e destrezas das pessoas são uma forma de capital da qual as pessoas são proprietárias e, portanto, responsáveis de manter e incrementar”. O autor também vincula a empregabilidade com um compromisso e uma responsabilidade individual, uma lógica neoliberal contemporânea, na qual cada um é responsável pelo próprio currículo, pelo seu sucesso ou fracasso. Nas palavras de López-Ruiz (2004, p. 301):

⁸⁵ Segundo o DIEESE (2017, p. 5), em Nota Técnica 172/2017.

[...] a noção de ‘empregabilidade’ é muitas vezes entendida, também, além de como uma responsabilidade de cada indivíduo para garantir seu emprego, como uma oportunidade que se lhe oferece enquanto estiver empregado e que ele tem de aproveitar. O termo “empregabilidade” sugere assim que, em retorno pelo trabalho duro na firma, pelas longas horas dedicadas ao trabalho, os empregados aprendem capacidades e ganham experiências úteis para suas carreiras e para futuros trabalhos em outras firmas, aumentando, dessa forma, suas oportunidades dentro do mercado de trabalho – por isso, estar desempregado não significa só ter perdido o emprego, mas também, estar perdendo empregabilidade.

Este conceito de empregabilidade de López-Ruiz (ano) tem relação direta com o conceito de Han (2017) sobre a ‘sociedade do desempenho’, na busca inquieta e hiperativamente por incrementar o currículo para não perder competitividade, sendo que no contemporâneo, portanto, não se está apenas competindo com o outro, mas competindo consigo, na busca por atingir suas próprias metas. Segundo Han (2017, p. 43-44):

A sociedade laboral individualizou-se numa sociedade de desempenho e numa sociedade ativa. O animal laborans pós-moderno é provido do ego ao ponto de quase dilacerar-se. Ele pode ser tudo, menos ser passivo. Se renunciássemos à sua individualidade fundindo-se completamente no processo da espécie, teríamos pelo menos a serenidade de um animal. Visto com precisão, o animal laborans pós-moderno é tudo menos animalesco. É hiperativo e hiperneurótico.

Assim, reflito com mais cuidado nesse funcionamento, que vem se evidenciando nas narrativas dos grupos focais, que é o precarizado.

Relatos 9 - O precarizado

GF5-P7 - Estou trabalhando sem carteira também. Estou recebendo seguro, daí eu resolvi montar uma lavagem automotiva, só para me manter pelo menos, sabe? E terminar e focar o estudo porque senão depois vou procurar uma oportunidade, Depois que concluir o estudo, é diferente também o cara trabalhar num serviço melhor, né?

GF3-P6 - Hoje a base na metalúrgica é mil e seiscentos; é interessante e uma média, isso é o bruto. Aí, tu vais receber líquido mil e trezentos, vamos botar: tem plano de saúde, todas aquelas coisas. Mil e trezentos, tu és pai de família, tem dois filhos, paga aluguel para sobreviver, e a mulher tem que trabalhar, senão não dá conta. E como é que uma indústria, uma empresa, ela oferta um salário desses, exige tanto para contratar?!

GF3-P9 - Eu comecei bem, estava empregado. Depois, a minha firma faliu (em 2017), e eu voltei para a antiga profissão, que era pedreiro. Conseguí me adaptar e hoje voltei para metalúrgica, no terceiro turno. Está bem complicado, e continuo trabalhando de pedreiro. Eu tenho dois empregos, comecei o curso bem dizer desempregado, sem expectativas de emprego e estou numa profissão que ainda vou me adaptando.

GF5-P7 - Bom, durante esses três anos que eu fiquei fora da escola eu trabalhava, sabe, fazendo o que aparecia. Eu trabalhava em obra, aí depois, quando foi chegando a idade, eu pensei: “Bah! Tem que ter estudo para poder melhorar”. Fiz os dezoito e foi oportunidade. Aí, agora no momento, eu estou procurando um emprego ou estágio nessa área, continuo trabalhando.

GF3-P6 - Eu tive que parar de estudar para poder trabalhar. Na verdade, eu estudava à noite, daria

para trabalhar e estudar, mas ficava muito puxado. Daí, tinha também o custo com a van, ficou inviável, eu desisti. Tem que fazer um esforço, tem que achar uma forma de conciliar isto. Trabalho hoje numa metalúrgica, porque preciso, mas não gosto, não gosto do que faço, acho muito sacrificante. Porque até hoje um professor nosso aqui comentou, ele disse: “Bah! Olha vocês estão com uma cara de cansados! Todos cansados, exaustos, está visível no rosto de vocês”. E ele aqui falando sobre a matéria dele, aí eu disse para ele: “Oh, professor! A parte boa do nosso dia é essa, não que o restante não seja, mas lá dentro da empresa todo mundo está lá pelo dinheiro. Das 7h até às 17h da tarde, o que que tu produz para ti, assim, como ser humano?”

GF5-P6 - O que a gente percebe é a exigência deles, é grande, aumentou. Mas têm pessoas muito qualificadas para trabalhar na produção. Então, aquela pessoa tem muito conteúdo de carteira e vai trabalhar lá por mil reais, entendeu? Porque precisa. E as empresas estão também diminuindo. Então, tipo, se eles ofereciam ali antes da crise mil e quinhentos, mil e oitocentos, eles estão oferecendo mil e trezentos; aqueles que ofereciam mil e trezentos estão recebendo mil reais, que seria um auxiliar de produção dentro dessa empresa. Quem seria contratado por mil e trezentos, está sendo contratado por mil. Então, eu acho que é meio assim, as empresas também têm se valido disso. Tem muita gente desempregada, tem engenheiro procurando emprego na produção.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019) com base nos grupos focais realizados entre 2017 e 2018 nas turmas do PROEJA.

O excerto denominado Relatos 9 traz uma dura realidade, na qual expressiva parcela da população brasileira vive diariamente. A busca pelo emprego, a busca por uma ocupação em um contexto no qual não há emprego, trabalho e renda para todos e como agravante uma tendência de não haver solução a curto prazo. Saraiva (2014), ao tratar sobre passagem do capitalismo industrial para o cognitivo, em um contexto neoliberal, expressa a nova organização do trabalho na contemporaneidade. Palavras da autora:

A passagem de uma economia que tinha por modelo o trabalho industrial para uma outra, cuja base está na invenção coletiva e no trabalho imaterial, traz grandes transformações sociais. As relações de trabalho são cada vez mais móveis, e a permanência em uma empresa torna-se mais efêmera (SENNETT, 2006). Essas relações também se tornam mais precárias: os contratos são diversificados e tendem a enfraquecer os laços entre trabalhadores e empresa e, também, dos trabalhadores entre si. As transformações do trabalho estão vinculadas não apenas às transformações dos vínculos empregatícios, mas também ao próprio desaparecimento do emprego. O número de trabalhadores autônomos cresce, e sua situação é, muitas vezes, ainda mais difícil do que aquela dos empregados. A noção de salário, cada vez mais, é substituída pela noção de renda. A globalização, auxiliada por essa desmaterialização do processo produtivo, permite levar o trabalho para onde os trabalhadores aceitem receber menos, promovendo um nivelamento das condições de vida em termos de empobrecimento. (SARAIVA, 2014, p. 149-150).

Atualmente, segundo o IBGE (2019)⁸⁶, o Brasil tem aproximadamente 13 milhões de desempregados, em todos os setores, ramos, regiões e classes sociais, sendo que o maior contingente está entre aqueles que possuem menor qualificação, sem contar os denominados ‘desalentados’, aqueles que não entram nas estatísticas de procura de emprego. Além desse contingente de desempregados, o IBGE (2019) também traz a notícia de que já são quase quatro milhões de brasileiros que possuem como principal fonte de renda o trabalho para os aplicativos de serviço, sendo o Uber e o IFood os principais. Como disse anteriormente, é uma ‘uberização do trabalho’, uma precarização do emprego sem direitos sociais, em que as empresas exigem muito e pagam cada vez menos, pois conseguem reduzir custos e dispõem de uma massa de desempregados que mantém essa relação confortável. Sennett (2006, p. 46) faz uma reflexão sobre o assunto ao afirmar que muitos dos alunos, na condição de precarizados, com experiência, mas sem formação, acabam sobrando neste ‘capitalismo felxível’. Segundo o autor:

A consequência dessa capacidade tecnológica é que a inclusão das massas — o elemento social do capitalismo social — pode ficar para trás. O provável é que fiquem de fora apenas os elementos mais vulneráveis da sociedade, os que desejam trabalhar, mas não dispõem de capacitações especializadas. [...] Criar empregos para todos dessa maneira antiga hoje em dia é desafiar ou ignorar a força da moderna tecnologia. (SENNETT, 2006, p. 46).

Juntamente com isso, retomo o enunciado da inclusão.

Relatos 10 - A inclusão e o sentir-se incluído

GF5-P1- Minha experiência em sala de aula era um pouco diferente de quem tem uma visão 100%, né? Então desisti, porque a escola não se adequava a mim, né? Precisava que muitas vezes eu me sentasse na frente e muitas escolas não permitiam porque eu era muito alta, ou que os trabalhos fosse menor, então acabei desistindo. Mas não parei de estudar definitivamente. Mas na minha escola estadual, foi muito difícil eu me adaptar na época porque, apesar de eu usar óculos, eu tinha uma deficiência alta de visão, né? Eu enxergava muito pouco, mesmo com óculos. E aqui eu vi uma oportunidade quando estavam selecionando PCD né? Então, eu faço parte.

GF2-P4 - Eu acho que no momento que você está estudando você acaba se sentindo importante. Está fazendo uma coisa que você está só ganhando e não perdendo. Você olha para trás e percebe que estava lá sem fazer nada sem evoluir. Você muda sua rotina e muda para melhor. Nesses três anos, eu sempre pensei que é algo importante que estou fazendo, é uma mudança na vida. Então, temos que continuar, eu penso.

GF2-P2 - Uma coisa que um amigo meu me falou e um dia eu parei para pensar, e ele tem toda razão, é que você pode perder tudo na sua vida menos o que você aprende na escola; o conhecimento, isso é a única coisa que é teu de verdade.

⁸⁶ Segundo a PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios do IBGE, divulgada em 29/03/2019, “a população desocupada (13,1 milhões) cresceu 7,3% (mais 892 mil pessoas) frente ao trimestre de setembro a novembro de 2018 (12,2 milhões). (AGÊNCIA IBGE, 2019, p. 4).

GF2-P3 - Eu queria dizer que antes de entrar aqui no instituto eu era um tipo de pessoa e hoje sou outra pessoa totalmente diferente. Mudou 100%, abriu um leque de coisas que eu nem sabia que poderia aprender.

GF2-P4 - Eu foi por vários motivos. Na verdade, um deles é quando as pessoas falavam de assuntos como política e atualidades e eu nunca entendia nada.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019) com base nos grupos focais realizados entre 2017 e 2018 nas turmas do PROEJA.

O excerto que analisei, denominado Relatos 10, compreende a fala da estudante que foi excluída do ambiente escolar por uma questão de inadequação, sendo considerada 'anormal'. Essa situação perdurou por muitos anos na legislação brasileira, e até bem pouco tempo quem reprovasse consecutivamente seria excluído do ambiente escolar. Atualmente, com a implementação de uma série de políticas de ações afirmativas, após a vigência da Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012), (Lei de Cotas), que garante a reserva de vagas àqueles que historicamente foram discriminados nos processos educacionais, esta situação está melhorando. Segundo a Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012):

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o Art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Esta lei também destaca que 50% das vagas em todos os cursos são para aqueles que estudaram em escolas públicas, proporcionando possibilidades de inclusão e permanência em instituições públicas, como o IFRS. Outra questão importante a ser destacada é, ainda, o lugar da escola, não apenas como preparação para o mercado de trabalho, mas como um lugar para se discutirem questões da política, da vida; sentir que se está fazendo algo por si mesmo, percebendo os Institutos Federais como um lugar do qual se sentem pertencentes.

Relatos 11 - Trabalhar, estudar, ser flexível e aprender por toda a vida

GF4-P6 - Eu quero uma qualificação melhor, um salário melhor, para mim, com certeza, continuar estudando. Essa experiência de estudo agora eu quero continuar. Tem gente que prefere trabalhar do que estudar, mas se eles preferem trabalhar do que estudar, então eles vão fazer isso sempre?

GF5-P5 - Eu também. Só que eu saio daqui, chego em casa, pego o ônibus para trabalhar. Trabalho das 2h30min às 7h da manhã. Está sendo puxado. E eu também, se tiver que desistir de um, vou desistir de trabalhar para poder me dedicar ao estudo. Porque eu também não estou tendo tempo para estudar, fazer pesquisa ou fazer trabalho extracurricular que eles mandam para casa, não estou conseguindo fazer.

GF5-P3 - Então, antigamente, tu tendo o 1º grau tu conseguias entrar numa empresa ganhando bem. Hoje, tu tendo o 2º grau, não é suficiente; tem que ter mais cursos, porque a tecnologia não vai parar, nós que paramos no tempo. Então, hoje aqui, nós estamos seguindo na busca de acompanhar ela para ter oportunidades melhores.

GF2-P8 – Eu, no meu caso, não voltei a estudar porque foquei em outros cursos mais para indústria, entendeu? Eu tenho um curso de usinagem de solda. Eu tinha vários cursos; eu não me preocupava com estudo. Sempre consegui emprego melhor que os outros. Então, aquele emprego que você tinha não era mais bom. Eu comecei numa empresa como auxiliar geral e eu ficava pensando no dia que eu ia mexer no torno; aí eu aprendi, e eu queria mais. Aquilo já não era tão importante, comparando ao que eu faço hoje. E hoje, eu quero outra coisa e só o estudo pode dar isso para a gente.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019) com base nos grupos focais realizados entre 2017 e 2018 nas turmas do PROEJA.

O excerto que analisei, denominado Relatos 11, demonstra o dilema e a dificuldade de muitos dos alunos-trabalhadores, que precisam optar entre trabalhar ou estudar. O trabalhar como uma questão de necessidade, para poderem se manter, pagar as contas e ‘seguir em frente’; e o estudar para almejar um futuro melhor, ou seja, almejar melhores vagas nas empresas. Para poder conciliar e acoplar todas estas demandas pessoais e profissionais, me aproprio do conceito de Santos e Klaus (2013), que, em consonância com Sennett (2015), relatam o sujeito ‘aprendente por toda a vida’, o sujeito flexível, em um processo de permanente inovação. Segundo Santos e Klaus (2013, p. 38):

A palavra de ordem da atualidade passa a ser flexibilidade – sujeitos flexíveis, relações flexíveis, descentralização na tomada de decisões, autonomia, dentre outras formas de flexibilização do todo social. Popkewitz, Olsson e Petersson (2006) dizem que a especialização das Ciências Humanas tinha o objetivo de constituir a liberdade e a autonomia cosmopolitas. O cosmopolitismo organizava a vida por valores que eram pensados como universais e que prometiam o progresso das ações comunitárias e individuais — campos em constante conflito. A forma contemporânea do modo de vida cosmopolita implica: um sujeito aprendente por toda a vida que pode recriar continuamente o seu eu ao se tornar um agente de resolução de problemas; um indivíduo capaz de escolher e colaborar em comunidade de aprendentes num processo de permanente inovação, ou seja, um sujeito que seja responsável pelo progresso social e pela realização pessoal de sua própria vida; um indivíduo do agenciamento e da deliberação; um modo de viver inscrito na Sociedade da Aprendizagem [...]

No discurso, esse aluno do PROEJA vem se constituindo no lugar do sujeito aprendente, como as autoras esclarecem, que se autorresponsabiliza pelos seus sucessos e fracassos e está agora investindo na sua formação, no seu capital humano, ajudando a compor este quadro em que, como diz Gross (2011, p. 117): “considerando-se a si próprio como empreendimento, cada sujeito aceita de antemão a ideia de que sua eventual ruína ou exclusão se deve ao fato de não ter feito os investimentos certos nos momentos certos”. Conforme demonstro nos excertos abaixo:

Relatos 12 - Capital Humano

GF5-P6 - Eu tive sempre uma dívida comigo com o estudo, porque todas as vagas que tive em empresas foi pelo desempenho e aí sempre fica aquela: “Será que ela é capaz? Não tem o 2º grau, será que ela tem noção?”. E daí, eu tinha uma dívida de estudar. Aí eu quis uma formação para ficar numa área melhor, para ganhar melhor, questão financeira; e vim aqui, me inscrevi, eu optei pelo estudo, se é emprego a gente consegue outros, mas a oportunidade é única, né? E a sabedoria é a única coisa que ninguém tira da gente.

GF2-P8 - Eu já acho que na empresa, qualquer empresa, o funcionário pode ser o melhor, pode saber muito bem o que está fazendo ali, mas se ele não tiver o mínimo de estudo, o que ele fala não vai ter valor algum para ninguém. É, a realidade é dura. As pessoas só respeitam se você tiver um conhecimento, um diploma, não interessa. Você pode fazer a melhor coisa que for, se não tiver um diploma, fica complicado; não vão nem ouvir você falar.

GF2-P6 - Eu trabalhava numa empresa, aí pensava: “Eu quero fazer tal coisa”. Aí, ia lá e conseguia. Só que anos atrás, tendo o 1º grau, bastava para ter um emprego. Bom, hoje já não. Se eu for para rua, no mínimo, para ter um emprego, vou precisar do 2º grau. E além do fato do currículo da formação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019) com base nos grupos focais realizados entre 2017 e 2018 nas turmas do PROEJA.

No excerto denominado Relatos 12, inseri algumas falas relacionadas ao tema da ‘dívida com o estudo’, que é a cobrança feita pelos próprios alunos em relação à sua performance e às limitações impostas pela falta de uma formação. Essa relação de cobrança, na qual o cidadão está ‘livre para fazer as suas escolhas’, é uma ‘liberdade vigiada’, na qual o desempenho é cobrado de maneira competitiva, fazendo com que cada um supere periodicamente suas próprias metas, estabelecendo novos objetivos em uma corrida sem fim. Sobre a sociedade do desempenho, na qual explora-se a si, segundo Han (2017, p. 46-47):

Também o aceleramento de hoje tem muito a ver com a carência de ser. A sociedade do trabalho e a sociedade do desempenho não são uma sociedade livre. Elas geram novas coerções. A dialética de senhor e escravo está, não em última instância, para aquela sociedade na qual cada um é livre e que seria capaz também de ter tempo livre para o lazer. Leva ao contrário a uma sociedade do trabalho, na qual o próprio senhor se

transformou num escravo do trabalho. Nessa sociedade coercitiva, cada um carrega consigo seu campo de trabalho. A especificidade desse campo de trabalho é que somos ao mesmo tempo prisioneiro e vigia, vítima e agressor. Assim, acabamos explorando a nós mesmos. Com isso, a exploração é possível mesmo sem senhorio.

Neste mesmo sentido, em que a sociedade é escrava do próprio trabalho, Saraiva (2014, p. 147) explora o conceito, hoje ultrapassado, de trabalho industrial tradicional, que cede lugar ao ‘trabalho imaterial’, exercido sobre os indivíduos e que “produz bens imateriais, como conhecimento, ideias, informação, emoções e relações”. Segundo Saraiva (2014, p. 147-148):

O trabalhador do trabalho imaterial deve ser bastante diferente do trabalhador do trabalho industrial. Os corpos dóceis e adaptados a uma rotina sobre a qual eles não têm quase nenhuma ingerência já não servem para a empresa. Os trabalhadores agora devem ser proativos, autônomos e empreendedores. Os corpos dóceis devem ser substituídos por cérebros flexíveis (MORAES, 2008). A racionalidade neoliberal, conforme já mostrou Foucault (2008), pretende transformar cada um em empreendedor de si mesmo. Os corpos e os cérebros que o trabalho imaterial requer estão de acordo com esse princípio: já não priorizam a obediência a regulamentos, mas são geridos pelo próprio sujeito; corpos que não estão fixos no espaço, mas que se movimentam; corpos que não estão isolados em células incomunicáveis, mas que devem comunicar-se continuamente.

Assim, Gross (2011, p. 113) define quatro formas de capitalismo (capitalismo comercial, industrial, empresarial e financeiro) que, ao longo do tempo foram se acoplando, sobrepondo-se e assim evoluindo e se aperfeiçoando até chegar ao capitalismo contemporâneo, principal característica desse período. É esse capitalismo contemporâneo que amarra todas as questões até então levantadas, uma vez que a sociedade vive uma lógica da multifuncionalidade, na qual é condição de empregabilidade ser multi. Aliada a esta lógica, há a flexibilização, na qual as relações de emprego tornam-se cada vez mais precárias, situação esta em que ‘fazer um bico’ torna-se cada vez mais a regra e não a exceção. É aí que entra a lógica que une tudo isso, na qual a teoria do capital humano e do empresariamento de si fazem de aluno-trabalhador um sujeito econômico, uma máquina, que traz para si a responsabilidade por suas escolhas e por seu destino. Finalizo o quinto e último subcapítulo de análise elencando e retomando algumas regularidades discursivas que foram observadas e os deslocamentos que ocorreram, os quais julguei pertinentes para análise.

A primeira é o ensino profissional, contemporaneamente, denominado 'educação profissional e tecnológica', analisada em todos os cinco períodos desta tese. Pelo caráter dualista da educação no Brasil, por ser uma 'formação para o trabalho,' em nenhum momento chegou a ser prioridade; quando quase chegou a ser, foi para atender específicas demandas setoriais como mão de obra para a indústria ou algum apelo sindical, pois se tratava de 'educação para pobre'. Neste período, a educação profissional e tecnológica teve um discurso que ganhou força já no primeiro documento analisado, que foi a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), na qual, no Art. 205, além de salientar que a educação é um direito de todos e dever do Estado, também visa ao desenvolvimento pessoal e à 'qualificação para o trabalho'.

Um dos caminhos encontrados para esta 'qualificação para o trabalho' foi a Educação Profissional e Tecnológica, que, desde a LDB de 1996 e das suas duas regulamentações, em 1997 e 2004, tem buscado oferecer um variado leque de opções e modalidades de cursos voltados ao trabalhador e ao mercado de trabalho. Atualmente, os cursos de educação profissional e tecnológica previstos na LDB são: formação inicial e continuada ou qualificação profissional, educação profissional técnica de nível médio ou educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Mesmo que o foco desta tese esteja nos cursos técnicos de nível médio, é expressiva a oferta da educação profissional tecnológica por meio de cursos superiores de tecnologia (tecnólogos) 'com a rapidez que o mercado exige' (utilizei o jargão de uma instituição que os oferta), pois são cursos superiores, contudo de 'curta duração'. Na outra ponta da educação profissional tecnológica, são ofertados em larga escala aos trabalhadores que não possuem o curso primário ou secundário, concluídos os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). Um exemplo recente da oferta e demanda por estes cursos foi a Lei nº 12.513 (BRASIL, 2011), que criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Esse programa ofertou mais de oito milhões de vagas de cursos FIC durante a sua vigência, tendo como entidades ofertantes desta modalidade os IFs, o sistema S (SENAI, SENAC, SENAR e SENAT) e demais redes estaduais de educação.

Verifico que, ao longo das leis e decretos deste período e também nos grupos focais, o país vivencia tempos acelerados, nos quais as modificações no mundo do

trabalho são e estão em constante e intensa mudança, com novos protocolos, novos paradigmas e a exigência de uma constante e intensa 'atualização' do 'capital humano', desenvolvendo-se e aprimorando-se habilidades e competências. Sobre esta questão, Costa (2009, p. 183) pontua:

[...] essa questão das competências, na medida em que se reporta ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e destrezas, tem a ver também com a instituição, demarcação, medição e comparação daqueles componentes de capital humano que têm ou não valor, no e para o mercado, ou seja, dos componentes de capital humano que mereceriam ou não ser objeto de investimentos por parte dos indivíduos.

Então, ao mencionar a qualificação para o trabalho no texto constitucional e em demais documentos deste período, reforço a hipótese de que a educação, e principalmente a educação profissional, deve ser pensada como um investimento para o indivíduo, que ampliará seus ganhos pessoais, e para quem for contratá-lo, pois contratará mão de obra melhor qualificada. Por isso, a busca constante pela qualificação e formação deve ser continuada.

A segunda questão que pontuo é sobre a EJA que, ao incluir nesse contexto um processo de alfabetização e emancipação do indivíduo, teve algumas iniciativas pontuais, sendo que o exemplo mais recente é o Decreto nº 9.765 (BRASIL, 2019), que institui a Política Nacional de Alfabetização. Além de ser vago, na maioria de seus artigos, tem como prioridade 'crianças na primeira infância' e 'alunos nos anos iniciais do ensino fundamental'. Conforme abaixo:

Art. 6º A Política Nacional de Alfabetização tem por público-alvo:
I - crianças na primeira infância;
II - alunos dos anos iniciais do ensino fundamental;
III - alunos da educação básica regular que apresentam níveis insatisfatórios de alfabetização;
IV - alunos da educação de jovens e adultos;
V - jovens e adultos sem matrícula no ensino formal; e
VI - alunos das modalidades especializadas de educação.
Parágrafo único. São beneficiários prioritários da Política Nacional de Alfabetização os grupos a que se referem os incisos I e II do caput.

Lembro que, desde 1872, quando a prática biopolítica de mapeamento da população denominada 'Recenseamento do Brasil em 1872' começou a ser divulgada, a questão do analfabetismo e seu percentual elevadíssimo foi uma preocupação dos governos. Passados o terceiro e o quarto períodos, investe-se, ainda que de maneira insuficiente, em educação básica e coloca-se mais crianças

na escola. Em 150 anos, esse índice reduziu-se expressivamente. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do IBGE, realizada em 2017 e divulgada em 2018, a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais ficou em 7%, o que significa 11,5 milhões de pessoas adultas. A pesquisa também indica que esse percentual é crescente entre os mais velhos, o que confirma o foco do investimento educacional naqueles na denominada 'idade escolar'. Mantendo-se esta tendência, os números inercialmente tenderão a se reduzirem nas décadas futuras, até porque, para as crianças e adolescentes dos seis aos 14 anos, as taxas de escolarização chegaram a 99,2% nesta mesma pesquisa. A pesquisa também aponta outro importante dado, que corrobora com os objetivos desta tese, que é o baixo percentual de alunos com ensino fundamental completo (51% da população com 25 anos ou mais), o que demonstra elevada evasão escolar e ineficácia em conseguir manter o aluno em sala de aula. Segundo Sibilía (2012, p. 65), ao analisar uma pesquisa realizada entre os jovens de 15 e 17 anos, a principal causa do abandono escolar está no desinteresse, pois, segundo a pesquisa, a 'educação formal' é uma "mercadoria fora de moda e difícil de vender" (SIBILIA, 2012, p. 66). É aqui que entra a alternativa encontrada pelos governos para elevar o índice de escolarização da população jovem e adulta: os 'exames de EJA', a partir da idade de 15 anos, que, além de certificar, auxiliam o governo a melhorar seus índices perante a população e perante os organismos internacionais. Mas como perguntar pela função formativa da escola nesse contexto?

Atualmente, o exame de certificação utilizado pelo Governo Federal é o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), no qual são avaliadas e certificadas as competências destes alunos. Conforme Edital nº 32, de 7 de maio de 2019, que institui o ENCCEJA Nacional 2019⁸⁷, o exame tem como objetivos "oferecer uma avaliação para fins de correção do fluxo escolar" além de "possibilitar a constituição de parâmetros para autoavaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mundo do trabalho".

⁸⁷ Segundo o edital, "A participação no Encceja Nacional 2019 é voluntária, gratuita e destinada a jovens e adultos que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na idade apropriada para cada nível de ensino: no mínimo, 15 anos completos para o Ensino Fundamental, e no mínimo, 18 anos completos para o Ensino Médio, na data de realização do Exame, conforme estabelecem o § 1º e § 2º do Art. 38, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. [...] 2.1 O Encceja Nacional 2019 é uma avaliação para aferição de competências, habilidades e saberes de jovens e adultos, em nível de conclusão do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio" [...]. (MEC, 2019, p. 2).

Este ponto vincula-se fortemente com a terceira questão, que é um dos principais deslocamentos percebidos neste período: o PROEJA. Esse é o primeiro programa que efetivamente integra duas modalidades destacadas anteriormente: a educação profissional e tecnológica e a educação de jovens e adultos. Passada a necessidade de ‘alfabetizar’ a população adulta, restou ao governo buscar mais alternativas para deixar a população produtiva, sempre na lógica neoliberal de autodesenvolvimento, na qual o cidadão precisa investir em si próprio. Por isso, optou-se por um programa que ampliasse a formação escolar e voltado para o trabalho. Todavia, percebo que esse espaço da sala de aula também funciona para que os alunos se sintam incluídos, para ampliarem o que pensam sobre a vida, sobre o trabalho, para realizarem seus sonhos, para conseguirem emprego, para manterem a sua empregabilidade. Conforme visto na legislação e principalmente na fala dos alunos, este ensino integrado, embora ofertado por poucas instituições e também de forma acanhada e com uma série de ‘preconceitos’ por parte de alguns educadores, torna-se a mais ‘interessante’ opção de junção de políticas públicas neste período, no qual não há tempo a perder e assim, com um tempo escasso, pode o aluno-trabalhador obter dupla certificação, concluindo sua formação básica sem ter que realizar os ‘exames de EJA’ e conectando-se a um ensino técnico. Claro que esta ‘opção’ de ensino possui muitos obstáculos e problemas e serem enfrentados, um deles é a expectativa do aluno, outro a evasão elevada. E há também o mercado de trabalho, que exige cada vez mais em termos de formação de capital intelectual, investindo cada vez menos.

Nesse aspecto, o quarto ponto analisado encaixa-se no PROEJA, que é a criação dos IFs. Os institutos federais de educação ciência e tecnologia surgiram em 1909 (com uma concepção diferente da atual), por meio do Decreto nº 7.566 (BRASIL, 1909) criando as ‘Escolas de Aprendizes e Artífices’; transformadas em Liceus Industriais pela Lei nº 378 (BRASIL, 1937b); em Escolas Industriais e Técnicas em 1942 por meio do Decreto-Lei nº 4.127 (BRASIL, 1942e) e entre os anos 1970 e 1990 renomeadas como Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). Atualmente são 38 institutos federais presentes em todos os estados, totalizando 644 campi em funcionamento. Para se ter uma noção, apenas o IFRS (um dos três existentes no RS), local onde realizei os grupos focais, possui 17 campi, mais de 20 mil alunos e mais de 200 opções de cursos de diferentes modalidades, além da oferta de cursos de especialização e mestrado.

Dentre os aspectos que diferenciam o ensino dos IFs das outras instituições públicas federais está a verticalização dos cursos, com 50% das vagas para a educação profissional e tecnológica e as demais subdivididas entre as outras modalidades de ensino. Dentre os objetivos dos IFs, além da oferta de cursos, estão ações de pesquisa e extensão que atentam para as necessidades e as demandas regionais. Há também a questão de se buscar compreender os arranjos produtivos locais, por meio de ações empreendedoras.

A cidade onde realizei a pesquisa, conforme Tisott⁸⁸ (2017), possui uma forte característica industrial, empregando no setor mais de 80 mil pessoas, sendo uma referência nacional no setor metalmeccânico e automotivo. Segundo o autor “na historiografia sobre os trabalhadores [...], a presença das crianças no ambiente industrial é apontada por praticamente todos os estudos sobre o tema” (TISOTT, 2017, p. 23). O autor traçou um perfil dos participantes das políticas formativas empresariais, buscando conhecer o fenômeno da formação das classes sociais no contexto estudado. Isso ajuda a compreender a constituição do aluno do PROEJA no IF deste município, que possui um viés no qual a prioridade é trabalho, e a educação, quando possível, serve para aperfeiçoar as condições desse trabalho.

A questão do empreendedorismo e do empresariamento de si foi o quinto ponto que analisei neste período e tem relação direta com o “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”, condição neoliberal na qual é preciso cada vez mais buscar investimento e gerir a vida como se fosse uma empresa, em uma tarefa incessante de gerenciar o tempo, e organizar a rotina de trabalho e estudo. Segundo Costa (2009, p. 180-181):

De todo modo, os indivíduos e as coletividades são cada vez mais investidos por novas tecnologias e mecanismos de governo que fazem de sua formação e de sua educação, num sentido amplo, uma espécie de competição desenfreada, cujo progresso se mede pelo acúmulo de pontos, como num esquema de milhagem, traduzidos como índices de produtividade. E são avaliados de acordo com os investimentos que são permanentemente induzidos a fazer para valorizarem-se como microempresas num mercado cada vez mais competitivo. O novo empreendedor já não pode mais ser caracterizado com um passivo na contabilidade das grandes empresas e corporações; na verdade, há quem diga ele já não é mais nem mesmo um ativo, senão um investidor, uma espécie de sócio que investe na empresa em que trabalha o seu capital humano.

⁸⁸ A tese de Ramon Victor Tisott (2017) analisa o ensino industrial em um município da Região Serrana gaúcha entre 1901 e 1964, verificando a contratação de aprendizes. Além de aspectos da formação da classe trabalhadora, atenta para a ação dos indivíduos e para as condições e circunstâncias, a partir da história social do trabalho e da infância.

É com este viés do discurso do empresariamento de si, que produz alunos-trabalhadores precarizados em suas relações de trabalho e vida pessoal, que podemos caracterizar este quinto período, no qual os alunos-trabalhadores precisam ser multifuncionais, flexíveis ao desempenhar de forma simultânea e competitiva as condições impostas pelo mercado para poderem garantir um mínimo de empregabilidade, competindo com os outros e consigo mesmos, submetendo-se a baixos salários e, ainda, investindo permanentemente em si mesmos por meio de formação continuada. Para as mulheres, isso se torna ainda mais difícil, visto que ainda ocupam a função social de cuidadoras da família, dos doentes, do lar.

Como sexto ponto analisado, destaco a emergência das avaliações de larga escala, que tiveram início nos anos de 1990. Atualmente, estão de tal modo incorporadas à cultura institucional, que a prática já está naturalizada. Embora aparentemente não tenham uma relação direta com o objeto desta tese, que é o PROEJA, as avaliações intensificaram-se nos anos 1990, em todos os níveis educacionais, e tem sido um importante mecanismo de verificação da 'qualidade' da educação, avaliando os alunos, o corpo docente e as instalações das instituições de ensino. Uma sofisticada prática biopolítica neoliberal de controlar e monitorar, pois a aferição dos resultados é o que validará ou não a performance de cada aluno, de cada escola e de cada metodologia educacional. Os indivíduos tornam-se dados, a todo o momento, estando à disposição de uma sociedade do desempenho e da transparência.

Para auxiliar nesta análise, busco Werle (2011), que analisa como os resultados das políticas de avaliação de larga escala interferem nos processos de operacionalização do ensino. Segundo Werle (2011, p. 776-779):

A avaliação em larga escala, entretanto, na década de 1990 se desdobra em múltiplas modalidades. A avaliação da Educação Básica, que se reduzia ao Saeb, amostral, focado em competências em leitura e matemática, passa a contar, em 1998, com outro instrumento, agora instituído com o objetivo de verificar o comportamento de saída do ensino médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Este extrapola o objetivo de avaliar as aprendizagens realizadas pelos concluintes do Ensino Médio no momento em que subsidia a engrenagem organizada nacionalmente para o ingresso no sistema federal de Educação Superior pública, substituindo, em muitos casos, a prática do vestibular como forma de seleção para o ingresso no Ensino Superior. [...] É no ano 2000 que o Brasil passa a participar do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), organizado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o qual se realiza, a partir desta data, de três em três anos. [...] no tópico de Financiamento e Gestão, estava anunciada a relevância da avaliação e do aprimoramento dos sistemas de informação, das bases de dados educacionais, dos processos de coleta e armazenamento de dados censitários e de estatísticas da educação nacional.

Desse modo, com este mecanismo de avaliação – inserido na maioria das legislações analisadas neste quinto período – consegue-se governar com o mínimo e obter o máximo em termos de resultados. Assim, verifico o quanto o exame individualizado dos alunos, os testes psicométricos, as práticas de inclusão e confinamento e exclusão dos ‘anormais’ vão se deslocando para essas práticas avaliativas, que também atravessam o lugar desse aluno-trabalhador que busca profissionalização no discurso.

Uma penúltima questão analisada e que perpassou este período é a questão indígena, discurso que foi soterrado durante décadas, ao longo dos séculos XIX e XX, e que retornou com a Constituição de 1988 e com os Planos Nacionais de Educação. O avanço nesta delicada temática foi importante para amenizar uma histórica distorção, pois somente agora os índios podem utilizar de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem, além de terem o reconhecimento de seus costumes, organização social e tradições. Do mesmo modo, será somente nesse período que a questão da desigualdade entre negros e não negros é trazida em termos de políticas afirmativas, após séculos de exploração do trabalho escravo, o que ainda tem ressonâncias nas relações de trabalho.

Embora a Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012), que garante a reserva de 50% das matrículas nos IFs a alunos oriundos integralmente do ensino médio público não contemple especificamente os alunos indígenas, nos editais de seleção do IFRS, desde o ano de 2012, há a garantia da reserva de vagas para membros de comunidade indígena e, desde 2011, existe de forma permanente o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI⁸⁹).

Como última questão analisada neste quinto período, evoco a inclusão das PCDs, um discurso que já existia em períodos anteriormente analisados, mas com pouca efetividade. Mesmo estando voltado para o caráter da utilidade daqueles considerados ‘anormais’, não havia condições adequadas para que a inclusão ocorresse. Já nesse quinto período, no Art. 208 do texto constitucional, nota-se a presença do Estado garantindo, enquanto dever, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de

⁸⁹ O NEABI do IFRS (2019) é um setor propositivo e consultivo, que estimula e promove ações de Ensino, Pesquisa e Extensão orientadas à temática das identidades e relações étnico-raciais, especialmente quanto às populações afrodescendentes e indígenas, no âmbito da instituição e em suas relações com a comunidade externa.

ensino”; posteriormente referido na LBD de 1996 no Art. 59 inciso IV, conforme segue:

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.

Portanto, mesmo que com muitas falhas, atrasos e retrocessos, a inclusão agora ocorre com outras forças, e está em um processo no qual ainda há muitas etapas a serem vencidas, sendo a principal o preconceito do mercado de trabalho para com os PCDs.

Finalizando esta etapa de análises deste quinto e atual período, apoiando-me em Sennett (2015, p. 44) que, ao citar a flexibilidade atual, comenta sobre sistema que rege as relações contemporâneas do mundo do trabalho, as quais consistem em três elementos: “a reinvenção descontínua de instituições; a especialização flexível de produção; e a concentração de poder sem centralização”. Quanto aos dois primeiros elementos citados pelo autor, o contexto organizacional atual – no qual fusões, incorporações, terceirizações e muitas falências imperam – é destaque. Isso porque, para a empresa, sendo possível automatizar e produzir em escala, a dúvida está entre produzir ou enviar o projeto para a China, por exemplo, que em menos tempo, menos custo e similar nível de qualidade, desenvolverá os produtos demandados. Quanto ao terceiro ponto, há sim uma concentração de poder, percebida nos oligopólios, nas grandes corporações e no capitalismo, conforme denominado por Gross (2011), financeiro. Esta concentração de poder descentralizada é quase como uma ‘mão invisível’, não percebida diretamente pelo aluno-trabalhador; ele apenas sente seus efeitos, uma vez que está tão preocupado em manter sua empregabilidade, que sua vida é e será uma competição consigo mesmo.

É neste ambiente mutável, instável, inseguro e descontínuo deste capitalismo contemporâneo, em que vivo que pretendo amarrar estes enunciados que foram se originando neste quinto período. Enunciados estes que enfatizam a competência, a flexibilização, a multifuncionalidade, a empregabilidade, o dinamismo, a aptidão e o empresariamento de si, produzindo sujeitos precarizados, sujeitos que precisam se

reinventar a cada dia. Dentre as 'opções' existentes, o jogo da educação, com essas relações contemporâneas de trabalho, atuam como investimento permanente em si e na educação ao longo da vida, no conceito de 'educação continuada'. Contudo é neste mesmo ambiente que surgem as forças para lidar com estes enunciados, que são as políticas públicas (algumas com risco de descontinuidade), as quais propiciam as ferramentas deste combate, quais sejam: as bolsas de estudo, os financiamentos estudantis, os sistemas de ingresso por cotas e as políticas de assistência estudantil. Por se tratar de um 'jogo de xadrez' a contraofensiva neoliberal está nesta continuada série de ajustes das políticas públicas, entre essas, as reformas trabalhista e previdenciária, além da tentativa de 'retirar o brilho' dos Institutos Federais de Educação, contingenciando recursos, em que perde a educação e perde o Brasil.

Após todas as análises realizadas, pelas quais busquei olhar, ao longo destes cinco séculos, como emergiu o aluno-trabalhador, inciei a tese tentando contemplar todas as relações que implicassem educação e trabalho, até porque a educação formal para o trabalho começou mesmo a se encorpar somente no século XX. Foi a partir do século XX que fui direcionando os esforços para o ensino profissional, (não esquecendo-se da alfabetização de adultos), uma vez que o foco estava no PROEJA. O PROEJA deveria ser hoje o grande desafio dos governantes, pois a maioria da população pobre carece de concluir o ensino fundamental e médio e precisa muito deste ensino profissional, ainda ofertado em quantidade e variedade insuficientes para este público.

Assim, esse aluno-trabalhador vem sendo produzido nesse lugar de falta de idade, falta moral, falta de aptidão. E o enunciado da aptidão que passou por um discurso religioso, por um discurso disciplinar-corretivo, por um discurso psi, agora vem capturado e composto com práticas contemporâneas nesse léxico empresarial, que invade também a educação, vinculado à lógica das habilidades e competências. Do século XVI ao século XX, esse aluno-trabalhador foi tomado e sendo produzido no discurso como um risco em potencial e, contemporaneamente, posso afirmar que estão se narrando como sujeitos de sucesso ou de fracasso. Há, portanto, um grande deslocamento nesse lugar no discurso, tomado pelo aluno-trabalhador no Brasil. Hoje não se fala mais do sujeito do ócio, da vagabundagem, do crime, mas do sujeito do desempenho, que precisa competir com os outros e, principalmente, consigo mesmo, explorando a si mesmo. A crise econômica justifica a subjugação

de milhares de trabalhadores, com o discurso de que 'não há alternativa'. Assim, esse aluno-trabalhador narra-se no presente como que em dívida consigo mesmo, em falta consigo, nomeando-se nessa nova gramática neoliberal do empresariamento de si. O que faz pensar na importância de as instituições educativas problematizarem justamente essas relações de trabalho, a fim de assumirem sua função de formadoras de maneira mais efetiva. O que pode ainda a escola nesses tempos de empresariamento de si? Os alunos deixam pistas em suas narrativas quando falam de política, de sonhos, de vida.

Parto agora para as considerações finais desta tese, em que pretendo, após todas estas análises de discursos, retomar as regularidades e os deslocamentos ocorridos nas relações de educação e trabalho no contexto do PROEJA, olhando para a constituição no discurso do aluno-trabalhador no Brasil.

5 AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após percorrer (desbravar algumas vezes) um extenso caminho pela história a partir dos documentos examinados que marcaram as relações entre a educação e o trabalho no Brasil, chego ao final desta tese sabendo que há muito ainda a ser dito, a ser pesquisado, a ser mais bem analisado. Do mesmo modo, não parto de uma perspectiva que acha que a tese deu conta de falar a verdade do aluno-trabalhador no Brasil, uma vez que não opero com a lógica da verdade original, e também por entender que essa tese se trata de um recorte muito específico. Poderia, a partir de agora, cruzar com outros documentos, com entrevistas, com pesquisa de mídia e muitos outros modos para pensar esse tema. Mas é o recorte e o modo de análise arqueogenealógica que optei por fazer que aqui gostaria de retomar. Então, é com esta sensação que a finalizo, com aquilo que aprendi e que compreendi, e com todos os atravessamentos que me foram oportunizados ao longo destes quatro anos de intenso aprendizado, nos quais também vivenciei as relações de educação e trabalho, sendo trabalhador de um Instituto Federal e aluno de Doutorado.

Nesta tese, além de aprender sobre a educação e sobre a história da educação, fui apresentado a Michel Foucault, que me ensinou uma outra forma de fazer pesquisa, fugindo da metodologia que antecipadamente nos dizia como conduzir as investigações. Foucault, com esta outra forma de analisar os discursos, mostrou-me outros ‘comos’, ‘porquês’, ‘efeitos’, ‘relações’ e o que isso significou para minha pesquisa. Assim, o percurso e a jornada foram tão instigantes que as intermináveis horas de busca, procura, análise, relação e comparação, motivaram-me a buscar sempre mais, pois, conforme Foucault, sempre há novas formas de se compreender o presente, entendendo e atravessando discursos do passado com a todas suas relação de forças e saberes.

Foi, então, com esta inspiração arqueogenealógica, que consegui examinar as condições de possibilidade – e que não foram poucas –, para a constituição do aluno-trabalhador (trabalhador que estuda) ao longo de boa parte da história do Brasil. Como iniciei ainda na época do Brasil Colônia, ao dividir o estudo em cinco períodos, fui expondo suas regularidades e seus deslocamentos, para, então, compreender como emergiu este lugar no discurso que é o aluno-trabalhador, cujo

qual problematizei em um curso do PROEJA em um Instituto Federal de Educação no presente.

Procurei compreender como, ao longo dos períodos analisados, a sociedade foi se deslocando de uma sociedade de soberania, na qual havia os castigos físicos, a educação e o trabalho como forma de 'tirar da selvageria', para uma sociedade disciplinar, que utilizou este ensino e trabalho, transformando o tempo em força produtiva. Essa sociedade disciplinar, que atuava a partir de uma perspectiva corretiva, na qual a filiação entre educação e o trabalho era operada como instrumento de segurança, nas práticas também biopolíticas que se constituíam a partir do século XVIII, vagarosamente transformou-se em uma sociedade do controle, por meio da gestão governamental, e contemporaneamente é concebida como uma sociedade dita de desempenho. Mesmo como todos estes deslocamentos ocorridos, a sociedade disciplinar permanece, mas de outra forma, com outras variáveis, com uma lógica na qual a disciplina e a correção atuais são de dentro pra fora, ou seja, conseguimos internalizar toda uma disciplina e um regramento de condutas e que nos coloca como principais responsáveis pelo nosso sucesso ou não.

Como a análise destes deslocamentos deu-se utilizando documentos com o viés de educação e trabalho, que foram o objetivo desta tese, não quero aqui fazer o resumo do resumo desta tese, mas preciso e quero destacar alguns deslocamentos por mim considerados elementares para a constituição do aluno no contexto do PROEJA.

Como a formação discursiva é definida pelas condições históricas (FOUCAULT, 1972) que vão 'mostrando' um objeto de discurso e as condições para se estabelecerem relações com outros objetos, dentre as pistas encontradas ao longo do texto, fica evidente que a partir do momento em que os estados vão se tornando governamentalizados na gestão das populações, uma das formas de exercício de controle social é através dos processos de escolarização. Essa escolarização, dentre todas as suas regularidades e deslocamentos, por vários momentos, mudou as formas de gerenciamento das condutas e, em se tratando do controle do risco, a partir de todo um esquadramento da população.

Percebi a escola como uma instituição de governo, que opera com vários dispositivos de segurança. Nestes mais de quinhentos anos de registro da história do Brasil, as práticas de controle da população (como um dispositivo de

controle do risco) vêm se alterando também mediante escolarização. Com o decorrer dos anos, foi se realizando um deslocamento dos processos de exclusão para processos de inclusão, trazendo os alunos para perto, colocando-os dentro da escola, para melhor os conhecer e governar.

Outra pista que percebi como regularidade foram as iniciativas educacionais deslocando-se de um caráter assistencialista e utilitarista (como percebido no século XIX) para uma perspectiva pedagógica. Todavia, esses 'ares' assistencialistas ainda produzem efeitos no que diz respeito à educação de adultos no Brasil. Como consequência do Alvará que, no final do século XIX, autorizou a abertura de fábricas e manufaturas, em 1809, é criado o Colégio das Fábricas, com objetivo, segundo Santos (2000), de abrigar os órfãos (caráter assistencial) e gerar mão de obra para a indústria nascente, uma vez que havia sido revogado o decreto que proibia a abertura de fábricas.

Seguindo esta pista, penso no PROEJA atualmente, o qual diz, em seu Decreto nº 5.840 (BRASIL, 2006), artigo 5º, que é dever desse contribuir com as “demandas de nível local e regional, de forma a contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural”. (BRASIL, 2006). Vejo aí alguns importantes deslocamentos.

Já em 1860, com o surgimento da escola noturna, segundo Paiva (2003), em certas províncias, os escravos recebiam alguma instrução, em outras, a função da escola era possibilitar que “o homem do povo compreendesse melhor os seus deveres” (PAIVA, 2003, p. 195). Observo esta mesma regularidade quando, conforme Stephanou e Bastos (2005), no ano de 1885, as aulas para adultos seriam oferecidas gratuitamente no objetivo da ‘regeneração’ do povo. Dentre as finalidades do ensino para adultos, está a “civilização das camadas populares consideradas, principalmente as urbanas, no século XIX, como perigosas e degeneradas”. (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 260). O que fica evidente é o enunciado que vincula a educação de adultos ao controle de um risco em potencial que esses sujeitos representariam, ou seja, a educação constituindo-se como um forte dispositivo de segurança. Outra questão que percebi ao iniciar as análises é o tipo de relação com o saber, sendo que os demais saberes são desvalorizados em relação ao saber escolarizado.

Seguindo essa discussão, na Constituição de 1937 (BRASIL, 1937a, p. 27), no capítulo 129, que trata da educação profissional, está escrito “educação

adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais”. Ora, o que seriam as aptidões e “tendências vocacionais” para os filhos da classe operária, senão buscar uma formação para também laborar na fábrica em que seu pai trabalha (BRASIL, 1937a). Ademais, no mesmo capítulo desta constituição, o governo delega às indústrias proporcionar “[...] na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados”. (BRASIL, 1937b).

Esta relação escola/indústria, durante muito tempo, foi para muitos brasileiros a única opção como educação, uma educação na qual o objetivo continua o mesmo de 1809. Percebo esta regularidade no discurso presente na LDB de 1996, capítulo III, Art. 39, que, ao tratar da educação profissional, destaca o “[...] permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” e fala, no Art. 40, nas “instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. (BRASIL, 1996, p. 4).

Assim, como principal deslocamento e um dos objetivos desta tese, comento agora sobre o ensino de ofícios. Este iniciou no Brasil como uma forma de ‘tirar da selvageria’ os índios a partir das oficinas dos jesuítas, coexistindo com as práticas de ensino e muito bem sistematizado nas corporações de ofício, em um país que se constituía como escravocrata e proibia as fábricas, já trazendo os enunciados do risco do ócio (que em alguns momentos transforma-se em crime) e dos indivíduos divididos por aptidões tidas como naturais. Em um outro deslocamento, esse ensino de ofícios teve caráter assistencialista, em uma estratégia biopolítica de controle dos riscos do ócio, operando como um dispositivo de segurança. Identifiquei aí uma mudança de ênfase: das práticas de regulação por exclusão, para práticas de regulação por inclusão. Isso se deu a partir do confinamento dos corpos e do cálculo estatístico no século XVIII, posteriormente, ocorreu a entrada do enunciado da correção. Já no início do século XX, o então denominado ensino profissional, continuou por algum período ainda destinado às crianças e aos jovens, sendo ignorada a educação profissional para adultos. Também foi neste século que coube às empresas industriais proporcionar ensino a seus funcionários e aos filhos desses. Logo em seguida, o ensino profissionalizante torna-se uma das categorias de ensino oficial, embora voltado ainda ‘às classes menos favorecidas’. Contemporaneamente, a educação profissional e tecnológica começa (muito com o incentivo dos IFs) a ganhar envergadura e a se tornar uma formação menos discriminada.

Outro importante deslocamento, e também um dos objetivos da tese, é a educação e alfabetização de adultos trabalhadores, que, pelos documentos analisados, começou tardiamente no país, e teve sempre um viés de resto, de sobra como regularidade. A prova deste descaso está nos continuamente elevados índices de analfabetismo presentes em todas as pesquisas das estatísticas oficiais. Valia a máxima de que: quem estudou quando novo, (criança) estudou, quem não estudou, teve que viver sob o estigma de não ser alfabetizado. Um deslocamento neste sentido foi a inserção, durante o século XX, dos exames de madureza, que posteriormente viraram exames supletivos e mais recentemente ‘certificações’, permanecendo como ‘solução’ para o trabalhador ‘que ficou adulto’ e não pôde estudar na ‘idade adequada’.

Dentre as demais regularidades e deslocamentos, destaco que, desde o século XVIII, há a regularidade do discurso da aptidão, frequentemente vinculada ao discurso da ‘aptidão’ para estudo, ‘aptidão’ para o trabalho, à falta de ‘aptidão’, pois era preciso (e ainda é) aprimorar estas aptidões. Em todas as concepções de sociedade analisadas (soberania, disciplinar, gestão governamental e do desempenho), o termo ‘aptidão’ esteve vinculado a uma perspectiva dualista, que dividia o acesso a diferentes tipos de educação. É tão recorrente o termo que, em uma das últimas legislações analisadas, aparece o “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”; portanto, a aptidão segue regular.

A partir do Movimento da Escola Nova, o enunciado da aptidão ganhará status e justificação científica. No presente, é operado na perspectiva das habilidades e competências a serem desenvolvidas, sendo de responsabilidade individual de cada um. De uma forma ou outra, esse enunciado da aptidão reforça a perspectiva da falta, seja etária, moral ou de capacidade intelectual. O conceito de aptidão remete facilmente às disposições inatas ou adquiridas para algo. Posso falar em disposição ou condições de possibilidade? De que formas, ainda no presente, esse discurso atravessa os modos de subjetivação desses alunos-trabalhadores? Assim, esse aluno-trabalhador poderia ser tomado no presente, como diz Sennett (2009, p. 16-17) ao distinguir o *Animal Laborens* do *Homo Faber*, “o ser humano equiparado a uma besta de carga, o trabalhador braçal condenado à rotina [...] absorto numa tarefa que o mantém isolado do mundo”.

No que tange à constituição do aluno no discurso escolar moderno, a análise do aluno-trabalhador iniciou com uma escola corretiva e disciplinar, inclusive

operada como um dispositivo de segurança. Durante o século XX, quando as pedagogias psicológicas emergem, muda o discurso, e questões voltadas à adequação da escola ao aluno começam a surgir nas legislações. Já no contemporâneo, por meio do empresariamento de si, o discurso compreende uma escola que forma alunos-trabalhadores, que devem (e precisam) ser multifuncionais, multitarefa e flexíveis, que tenham empregabilidade e que invistam continuamente em si, até porque a lógica da vigilância desloca-se para o controle, que agora está nas avaliações de larga escala, as quais controlam, monitoram, e cobram performance. Sim, esta é a sociedade da performance, ou seja, do desempenho.

Pouco falei do PROEJA nestas considerações finais. No entanto, vejo neste programa uma possibilidade no presente para a educação do aluno que não pôde estudar quando criança ou adolescente. Esta tese traz políticas para formar o aluno para o trabalho historicamente voltadas para crianças e adolescentes, sendo que recentemente isso se desloca para os adultos. Essas políticas trazem um passado de subjugação dos indígenas, escravidão dos africanos, o trabalho infantil, a não proteção social e o não acesso à educação para grande parte da população brasileira, por quase todos os 500 anos narrados. E isso se difere mais ainda ao se olhar para a divisão entre homens e mulheres. Principalmente ao longo do século XX e XXI, o Brasil conquistou uma série de direitos referentes à educação, às relações de trabalho e à previdência social. Todavia, nos últimos anos, isso é 'posto em xeque' com a reforma trabalhista, que traz a possibilidade da 'uberização' do trabalho, a reforma da Previdência, que deixará muitos brasileiros desamparados, e cortes nas verbas da educação, que afetam fortemente as instituições de ensino, tornando muito difícil cumprirem-se as metas estabelecidas no último Plano Nacional de Educação. Os efeitos dessas medidas já são sentidos fortemente, por exemplo, nos Institutos Federais por todo o país.

Sendo este o percurso, espero que esta tese contribua de alguma forma e reverbere, auxiliando a pensar as políticas de educação profissional que juntamente com as políticas de educação de jovens e adultos fazem a diferença para os alunos-trabalhadores do Brasil, os quais, apesar de todas as suas angústias e decepções, ainda sonham com a escola.

Assim, aqui intencionei abrir possibilidades de ponderar as políticas públicas de outros lugares, de outros modos, com outras configurações, com outras perspectivas. Busquei trazer o que aparentemente é naturalizado para mostrar esse

corpo do aluno-trabalhador, sendo produzido na história como a superfície de inscrição desses acontecimentos. Entendo que essa pesquisa pode possibilitar a construção de ferramentais analíticos para um exame acerca da emergência do aluno-trabalhador como um posicionamento também político, em tempos em que a educação vem sendo tão atacada, discutindo-se as condições de possibilidade para os discursos de verdade operados no presente. Não poderia me olvidar dos sintomas do descaso, em que o sistema educacional para adultos esteve e está em um lugar diminuído. Deste modo, a tese poderá trazer algumas ferramentas analíticas, juntamente a estudos já produzidos, para uma reflexão sobre outros modos, microfisicamente, contribuindo para se pensar o aluno-trabalhador também de outras maneiras, talvez menos naturalizado e de modo mais problematizador.

REFERÊNCIAS

- ABDI – Agência Brasileira de Desenvolvimento Industrial. Ministério da Indústria, Comércio e Serviços. **Indústria 4.0**. 2019. Disponível em: <http://www.industria40.gov.br/>. Acesso em: 20 abr. 2019.
- ACADEMIA BRASILEIRA. **Cartas Jesuíticas I – Cartas do Brasil – 1549-1560**. Rio de Janeiro: Officina, 1931.
- ACOSTA, A. J. A educação no decorrer da inserção do Brasil no contexto capitalista: 1930 – 1964. In: SCHEIBEL, M. F.; LEHENBAUER, S. **Reflexões sobre a educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Pallotti, 2006.
- AGÊNCIA IBGE Notícias. **PNAD contínua**: taxa de desocupação é de 12,4% e taxa de subutilização é de 24,6% no trimestre encerrado em fevereiro de 2019. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24109-pnad-continua-taxa-de-desocupacao-e-de-12-4-e-taxa-de-subutilizacao-e-de-24-6-no-trimestre-encerrado-em-fevereiro-de-2019>. Acesso em: 29 maio. 2019.
- ALMEIDA, Paulo Roberto. A economia internacional no século XX: um ensaio de síntese. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 44, n 1, p. 112-136, jan./jun. 2001.
- ALVAREZ-URÍA, Fernando. Microfísica da escola. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 31-42, jul./dez. 1996.
- ANAIS da Biblioteca Nacional. **Livro Grosso do Maranhão**. v. 66. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1948. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/d27ysv5o3j8vhvn/1680-04-01-a.pdf?dl=0>. Acesso em: 24 jul. 2018.
- ANCHIETA, José de. **Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões (1554-1594)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1933. (Cartas jesuíticas; 3)
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da educação e da pedagogia**. Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- AVELINO, Nildo. Foucault, governamentalidade e neoliberalismo. In: RESENDE, Haroldo. **Michel Foucault: política: pensamento e ação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- AZEVEDO, Fernando de et. al. Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BATISTA, Jorge Luiz Candido de Batista; GUIMARÃES, Jane Rodrigues. A gestão do trabalho, do homem e da vida a partir do pensamento de Michel Foucault. **Kínesis**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 124-133, out. 2009.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 26-34, jan./abr. 1997.

BERNSTEIN, Basil; DÍAZ, Mario. Hacia una teoria del discurso pedagógico. **Collected Original Resources in Education (CORE)**, Oxford, v. 8, n. 3, p. 217-258, set. 1984.

BILHÃO, I. Combates pela educação operária: aspectos da reação católica à criação de Escolas... **Educar em Revista**, Curitiba, v. 4, n. 60, p. 231-246, abr./jun. 2016.

BOND, Letycia. **Ministério da Agricultura fica responsável por demarcar terra indígena**. 2019. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2019-01/ministerio-da-agricultura-fica-responsavel-por-demarcar-terra-indigena>. Acesso em: 17 abr. 2019.

BRANDÃO, Angela. O livro dos regimentos dos oficiais mecânicos e os estudos arquitetônicos da biblioteca nacional de Portugal: uma interpretação. **Revista do Programa de Pós-graduação em Arte da UnB**, Brasília, v. 15, n. 2, p. 8-21, jul./dez. 2016.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora Unicamp, 2004.

BRASIL. [Constituição (1824)]. Constituição Política do Imperio do Brazil (de 25 de março de 1824). 1824. Manda observar a Constituição Política do Imperio, oferecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891**. Brasília, DF: Presidência da República, 1891a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm. Acesso em: 10 mar 2018.

BRASIL. [Constituição de (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Brasília, DF: Presidência da República, 1937a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>. Acesso em: 11 out. 2015.

BRASIL. [Constituição de (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946a**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. [Constituição de (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967a**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 mar. 2017.

BRASIL. **Alvará de 1º de abril de 1808**. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/18319/collecao_leis_1808_parte1.pdf?sequence=4. Acesso em: 01 mar. 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Carta Régia de 25 de junho de 1812**. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/carreg_sn/anterioresa1824/cartaregia3972725-junho1812570426publicacaooriginal93574pe.html. Acesso em: 15 mar 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 439, de 31 de maio de 1890a**. Estabelece as bases para a organização da assistência á infancia desvalida. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-439-31-maio-1890-503049-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890b**. Promulga o Código Penal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890c**. Approva o Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 1.517, de 4 de janeiro de 1855**. Crêa huma Companhia de Aprendizes Marinheiros na Provincia do Pará, e manda observar o Regulamento respectivo. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1517-4-janeiro-1855-558302-publicacaooriginal-79450-pe.html>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906**. Crea uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministerio dos Negocios da Agricultura, Industria e Commercio. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-1606-29-dezembro-1906-582057-publicacaooriginal-104760-pl.html>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 1.637, de 5 de janeiro de 1907**. Crea sindicatos profissionaes e sociedades cooperativas. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-1637-5-janeiro-1907-582195-publicacaooriginal-104950-pl.html>. Acesso em: 12 mar. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 4.780, de 2 de março de 1903.** Approva o regulamento para a Escola Correccional «Quinze de Novembro». Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-4780-2-marco-1903-515922-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003.** Cria o Programa Brasil Alfabetizado, institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2003/decreto-4834-8-setembro-2003-457334-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 5.083, de 1º de dezembro de 1926.** Institue o Codigo de Menores. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5083-1-dezembro-1926-503230-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 5.532, de 24 de janeiro de 1874.** Crêa 10 Escolas publicas de instrucção primaria, do primeiro gráo, no Municipio da Côrte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-5532-24-janeiro-1874-550082-publicacaooriginal-65715-pe.html>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 5.849, de 9 de janeiro de 1875.** Approva o Regulamento do Asylo de meninos desvalidos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-5849-9-janeiro-1875-549781-publicacaooriginal-65299-pe.html>. Acesso em: 11 mar. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 8.673, de 3 de fevereiro de 1942c.** Approva o Regulamento do Quadro dos Cursos do Ensino Industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-8673-3-fevereiro-1942-459565-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 mar. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 8.910, de 17 de março de 1883.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-8910-17-marco-1883-544329-publicacaooriginal-55394-pe.html>. Acesso em: 22 mar. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 16.272, de 20 de dezembro de 1923.** Approva o regulamento da assistencia e protecção aos menores abandonados e delinquentes. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16272-20-dezembro-1923-517646-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 mar. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 16.444, de 2 de abril de 1924.** Approva o regulamento do Abrigo de Menores do Districto Federal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16444-2-abril-1924-505448-norma-pe.html>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925.** Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16782-a-13-janeiro-1925-517461-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927.** Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 19.513, de 25 de Agosto de 1945.** Disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19513-25-agosto-1945-479511-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 mar. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 57.895, de 28 de fevereiro de 1966a.** Dispõe sobre os saldos não aplicados dos Fundos Nacionais de Ensino Primário e Médio, a intensificação do ensino fundamental a pessoas analfabetas, de mais de 10 anos de idade, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-57895-28-fevereiro-1966-398586-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 59.667, de 5 de dezembro de 1966b.** Cria a Comissão Nacional de Alfabetização e de Educação Assistemática. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-59667-5-dezembro-1966-400257-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985a.** Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAF, altera sua denominação e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942a.** Lei orgânica do ensino industrial. 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: 16 mar. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942b.** Institue o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4958-14-novembro-1942-414976-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.** Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5452-1-maio-1943-415500-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946b.** Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Emenda Constitucional nº 1, de 1969.** Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1960-1969/emendaconstitucional-1-17-outubro-1969-364989-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Emenda Constitucional nº 25, de 1985b.** Altera dispositivos da Constituição Federal e estabelece outras normas constitucionais de caráter transitório. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1980-1987/emendaconstitucional-25-15-maio-1985-364956-norma-pl.html>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Legislação.** Coleção das Leis do Império do Brasil. 1815. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/18329/collecao_leis_1815_parte1.pdf?sequence=1. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Legislação.** Pesquisa simplificada. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao>. Acesso em: 29 mar. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei de 16 de dezembro de 1830.** Manda executar o Código Criminal. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38059-16-dezembro-1830-565840-publicacaooriginal-89575-pl.html. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834.** Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 174, de 6 de janeiro de 1936.** Organiza o Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-174-6-janeiro-1936-556088-publicacaooriginal-75752-pl.html>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 1.920, de 25 de julho de 1953.** Cria o Ministério da Saúde e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1920-25-julho-1953-367058-norma-pl.html>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.** Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3552-16-fevereiro-1959-354292-norma-pl.html>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964**. Institui o Salário-Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4440-27-outubro-1964-376713-norma-pl.html>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001a**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12513-26-outubro-2011-611700-norma-pl.html>. Acesso em: 13 mar. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-publicacaooriginal-137498-pl.html>. Acesso em: 14 mar. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 11 mar. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-publicacaooriginal-147468-pl.html>. Acesso em: 19 mar. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nºs 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13467-13-julho-2017-785204-publicacaooriginal-153369-pl.html>. Acesso em: 18 mar. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Portaria nº 1.002, de 29 de setembro de 1967b**. Institui o estágio profissional e dá outras providências. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=373B52AB779864E133B78484D0F77DBF.node1?codteor=1095402&filename=Avulso+-PL+249/1971. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. **Decreto de 2 de dezembro de 1837a**. Convertendo o Seminário de S. Joaquim em collegio de instrução secundaria, com a denominação de Collegio de Pedro II, e outras disposições. Disponível em: http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2015/historia_cp2/collecao_leis_1837_parte2.66-68.pdf. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. **Decreto de 29 de dezembro de 1837b**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-23/%C3%ADndice-23.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 1.313, de 17 de janeiro de 1891**. Estabelece providencias para regularisar o trabalho dos menores empregados nas fabricas da Capital Federal. Brasília, DF: Presidência da República, 1891b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1313-17-janeiro-1891-498588-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Brasília, DF: Presidência da República, 1854. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 22 mar. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 abr. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881**. Reforma a legislação eleitoral. Brasília, DF: Presidência da República, 1881. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3029-9-janeiro-1881-546079-publicacaooriginal-59786-pl.html>. Acesso em: 22 mar. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm>. Acesso em: 11 mar. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 23 abr. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007.** Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6095-24-abril-2007-553446-norma-pe.html>. Acesso em: 22 mar. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878.** Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrucção primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da Côrte. Brasília, DF: Presidência da República, 1878. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em: 22 mar. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879.** Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Brasília, DF: Presidência da República, 1879. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. Brasília, DF: Presidência da República, 1909. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.** Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm. Acesso em: 19 maio. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 19.770, de 19 de março de 1931.** Regula a sindicalisação das classes patronaes e operarias e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D19770.htm. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942.** Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Brasília, DF: Presidência da República, 1942d. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Brasília, DF: Presidência da República, 1942e. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 mar. 2017.

BRASIL. Governo do Brasil. Assistência Social. **Bolsa família:** crianças devem estar matriculadas para garantir benefício. 2017. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2017/01/bolsa-familia-criancas-devem-estar-matriculadas-para-garantir-beneficio>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Da responsabilidade dos Minsitros e Secretarios de Estado e dos Conselheiros de Estado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM15101827.htm. Acesso em 15 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 148, de 27 de agosto de 1840.** Disponível em: <https://www.camara.leg.br/Internet/infdoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-23/%C3%ADndice-23.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937b.** Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Brasília, DF: Presidência da República, 1937. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 581 de 1850.** Estabelece medidas para a repressão do trafico de africanos neste Imperio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM581.htm. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871.** Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annaul de escravos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM2040.htm. Acesso em: 17 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888.** Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm. Acesso em: 12 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967c.** Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977.** Dispõe sobre os Estágios de Estudantes de Estabelecimentos de Ensino Superior e de Ensino Profissionalizante do 2º Grau e Supletivo, e dá outras Providências. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=E5D74F103C3F02AC419D04763DDCDDBD.proposicoesWeb2?codteor=208429&filename=LegislacaoCitada+-PL+3267/2004. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1991/lei-8213-24-julho-1991-363650-norma-pl.html>. Acesso em: 22 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 20 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica.** Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de expansão da educação profissional:** legislação básica da educação profissional. Brasília: MEC, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LegisBasica.pdf>. Acesso em 21 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).** 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja>. Acesso em: 22 mar. 2017.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto nº 58.603 de 14/06/1966c.** Dispõe sobre a organização da junta nacional de educação de analfabetos e de juntas estaduais, com o objetivo de dar meio de execução ao que dispõe a letra g do artigo 2 do decreto 57.895, de 28 de fevereiro de 1966. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/norma/481203>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRAZIL. Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio. **Anuario estatístico do Brazil**. Rio de Janeiro: Typographia da Estatística, 1927. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1908_1912_v3.pdf. Acesso em: 22 jun. 2018.

CABRAL, Dilma. MAPA – Memória da Administração Pública Brasileira. **Colégio das fábricas**. 2016. BRASIL. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/155-colegio-das-fabricas>. Acesso em: 03 nov. 2017.

CALIXTO, Claudia Ribeiro; AQUINO, Júlio Groppa. Empreendedorismo e racionalidade pedagógica moderna: imbricações. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 434-444, set./dez. 2015.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, R. M. Corporeidades e experiências: potencializando a educação de jovens e adultos (EJA). In: SAMPAIO, M. N.; ALMEIDA, R. S. (orgs.). **Práticas de educação de jovens e adultos**: complexidades, desafios e propostas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Estudos em EJA).

CASTRO, Edgardo. **El vocabulario de Michel Foucault**. Buenos Aires: Prometeo, 2009.

CAVACO, C. Formação de adultos poucos escolarizados: paradoxos da perspectiva de educação ao longo da vida. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 449-447, maio/ago. 2013.

CÊA, G. S. S. **A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos**. 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-2565--Int.pdf>. Acesso em: 11 maio. 2014.

CHRISTOFARO, M. A. **A organização do sistema educacional brasileiro e a formação na área de saúde**. 2011. Disponível em: http://www.abenfisio.com.br/biblioteca/biblioteca/Artigos/Aorg_sistema_educacional_brasileiro_form_saude_VIIIForum_ABENFISIO.pdf. Acesso em: 02 dez. 2014.

CORD, Marcelo Mac. Artífices de cor do recife: dos privilégios corporativos à tentativa de controle da escolarização dos ofícios – décadas de 1840 e 1850. **CLIO - Série História do Nordeste** (UFPE), Pernambuco, v. 28, n. 6, p. 1-24, abr/mai. 2011.

COSTA, A. C. M. **Educação de jovens e adultos no Brasil**: novos programas, velhos problemas. 2008. Disponível em: http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq8/4_educacao_jovens_cp8.pdf. Acesso em: 20 jul. 2016.

COSTA, Sylvio de Souza Gadelha. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre/RS, v. 34, n. 2, p. 171-186, maio/ago. 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: UNESP, 2000.

DAL`IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte (MG): Mazza, 2014. p. 197-219.

DECRETO nº 282, de 27 de fevereiro de 1902. **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, 17 de dezembro de 1901. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_04&pesq=instituto%20profissional%20feminino&pasta=ano%20190. Acesso em: 10 mar. 2018.

DELEUZE, G. **Foucault**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DI PIERRO, M. C. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010.

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 14-29.

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Terceirização e precarização das condições de trabalho**. 2017. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2017/notaTec172Terceirizacao.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2019.

DOMINSCKEK, Desire Luciane. A educação profissional no Brasil: os meandros de sua formação e a atuação do estado. **Revista Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 2, n. 2, p. 81-91, fev. 2014.

DONALD, James. **Pedagogia dos monstros** - os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DUSSEL, Inés. Foucault e a escrita da história: reflexões sobre os usos da genealogia. **Revista Educação e Realidade**, UFRGS, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 45-68, jan./jun. 2004.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. Tradução de Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003.

ECONOMIA.NET. **Teoria Keynesiana**. 2017. Disponível em: https://www.economiabr.net/teoria_escolas/teoria_keynesiana.html. Acesso em: 22 ago. 2017.

ENQUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARRELL, Allan P. **The jesuit ratio studiorum of 1599**. 1970. Disponível em: <https://www.bc.edu/sites/libraries/ratio/ratio1599.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

FÁVERO, Osmar. **Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966)**. 2005. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

FERREIRA JÚNIOR, Amarildo; BITTAR, Marisa. Artes liberais e ofícios mecânicos nos colégios jesuíticos do Brasil colonial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 693-751, set./dez. 2012.

FISCHER, Rosa M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, Porto Alegre, v. 2, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FLEXOR, Maria Helena Ochi. Os ofícios mecânicos e o negro no espaço urbano de Salvador. In: CASIMIRO, Ana Palmira B. S.; AGUIAR, Itamar Pereira de. (org.). **Etnia & Educação**. Campinas: Alínea, 2012. p. 111-137.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. 5. v. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986.

FONSECA, Márcio Alves. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. p. 55-86.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: a história da violência nas prisões**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas – O “Ratio Studiorum”**. Rio de Janeiro: AGIR, 1953.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, especial, p. 1087-1113, out. 2011.

GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. *In*: _____; ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Escola Cidadã, v. 5). p. 14-37.

GANDAVO, Pero de Magalhães. **Tratado da terra do Brasil**: história da província Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2008.

GARCIA, Rodolfo (org.). Annaes da Bibliotheca Nacional do Rio de Janeiro. 1924. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/402630/per402630_1924_00046.pdf. Acesso em: 11 mar. 2017.

GATES, Henry Louis. **Explorar a dispersão de africanos escravizados pelo mundo Atlântico**. 2019. Disponível em: <https://www.slavevoyages.org/>. Acesso em: 30 abr. 2019.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. São Paulo: Manole, 2009.

GOMES, H. M. **Formando professores para a educação profissional ANPED**: 2012. 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t086.pdf>. Acesso em: 15 maio. 2014.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**: Cadernos de Psicologia e Educação, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, out. 2003.

GROSS, Frédéric. Direito dos governados, biopolítica e capitalismo. *In*: NEUTZLING, Inácio; RUIZ, Castor M. M. B. O (Des)governo biopolítico da vida humana. São Leopoldo: Casa Leiria, 2011.

GUIA GEOGRÁFICO. História do Brasil. **Primeira Constituição do Brasil – 1548**. 1548. Disponível em: <https://www.historia-brasil.com/colonia/constituicao-1548.htm>. Acesso em: 22 mar. 2018.

GVIRTZ, Silvina. **El discurso escolar a través de los cuadernos de clase**: Argentina 1930-1970. Buenos Aires: Eudeba, 1996.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, v. 10, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HANSEN, J. A. **Manuel da Nóbrega**. Recife: Massangana, 2010.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

HISTÓRIA COLONIAL. O Arquivo Nacional e a História Luso-Brasileira. **Alvará que proíbe as fábricas e manufaturas no Brasil**. 2018. Disponível em: http://historiacolonial.arquivonacional.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3674&catid=145&Itemid=286. Acesso em: 03 nov. 2017.

HOBBSAWM, Eric J. **A era do capital (1848-1875)**. 4. ed. Tradução de Luciano Costa Neto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico: 1960. 1960. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?id=768&view=detalhes>. Acesso em: 21 mar. 2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Recenseamento do Brasil em 1872**. 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/Recenseamento_do_Brazil_1872/Imperio%20do%20Brazil%201872.pdf. Acesso em: 22 jan. 2019.

IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI)**. 2019. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/ensino/assessoria-de-acoes-inclusivas/nucleo-de-estudo-afro-brasileiro-e-indigena-neabi/>. Acesso em: 11 jan. 2019.

IGEC – Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Portugal - Lei de 1772. Disponível em: <http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/Lei-6-11-1772.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Encceja nacional 2018 bate recorde de inscrições**. 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/encceja-nacional-2018-bate-recorde-de-inscricoes/21206. Acesso em: 27 maio. 2019.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 2. ed. São Paulo: Editora Unimep, 1996.

LAZZARATO, Maurizio. **Signos, máquinas, subjetividades**. São Paulo: Sesc, 2014.

LEITE, Serafim. **Provisão de 1565**. Monumenta Brasiliae IV. Roma, 1960. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/txwz7qkklpy12sd/1565-01-15.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Organização escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Solyane Silveira. Um meio de vida decente para os futuros dias: a companhia de aprendizes marinheiros de Sergipe. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 7., 2013. **Anais...** UFMT: Cuiabá, 2013.

LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Domênica. Políticas de estado e inclusão. **Pedagogia y Saberes**, v. 38, p. 41-50. 2013.

LÓPEZ-RUIZ, Oswaldo. **O “ethos” dos executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**. 2004. 385 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MACHADO, L. R. S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *In*: MEC/INEP. (org.). **Formação de professores para educação profissional e tecnológica**. v. 8. Brasília: MEC/INEP, 2008.

MACHADO, Ricardo. **Uberização traz ao debate a relação entre precarização do trabalho e tecnologia**. 2017. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/6826-uberizacao-traz-ao-debate-a-relacao-entre-precarizacao-do-trabalho-e-tecnologia>. Acesso em: 29 maio. 2019.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCHINI, Rodrigo Sérgio Meirelles (org.). **Transcrições de fontes**. 2009. Disponível em: <http://transfontes.blogspot.com/2009/12/lei-de-10-de-setembro-de-1611.html>. Acesso em: 22 set. 2018.

MARCHINI, Rodrigo Sérgio Meirelles (org.). **Transcrições de fontes**. 2012. Disponível em: <http://transfontes.blogspot.com/>. Acesso em: 24 jul. 2018.

MARSON, Michel Deliberali. A industrialização brasileira antes de 1930: uma contribuição sobre a evolução da indústria de máquinas e equipamentos no estado de São Paulo, 1900-1920. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 45, n. 4, p. 753-785, oct./dec. 2015.

MARTINS, Monica de Souza N. **Entre a cruz e o capital** - as corporações de ofícios no Rio de Janeiro após a chegada da Família Real (1808-1824). Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autentica, 2014.

MEC - Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 maio. 2019.

MEC – Ministério da Educação. Imprensa Nacional. **Edital nº 32, de 7 de maio de 2019**. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/edital-n%C2%B0-32-de-7-de-maio-de-2019-87386779>. Acesso em: 03 jun. 2019.

MES – Ministério da Educação e Saúde. **Documentos históricos**. Consultas do Conselho Ultramarino. v. XCIII. Rio de Janeiro: Tupy, 1951. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/094536/per094536_1951_00093.pdf. Acesso em: 22 jun. 2018.

MORGAN, David L. **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods. v. 16. 2. ed. London: Sage Publications, 1997.

MOURA, D. H. **A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica**. 2013. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/106.pdf. Acesso em: 12 abr. 2014.

MÜLLER, Meire Terezinha. O Senai e a educação profissionalizante no Brasil. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. b40, p. 189-211, dez. 2010.

NARODOWSKI, Mariano. **Infancia y poder**: la conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires: Aique, 1994.

OLIVEIRA JÚNIOR, W. **A formação do professor para a educação profissional de nível médio: tensões e (in)tenções**. 2008. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.com.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=107>. Acesso em: 22 abr. 2014.

OLIVEIRA, Luiz Alberto. **Imagens do tempo – Tempo dos Tempos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PALAMIDESSI, Mariano Ismael. La producción del "maestro constructivista" en el discurso curricular. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 191-213, jul./dez. 1996.

PEDERIVA, Ana Cristina. **O MOBREAL faz mais do que ensinar a ler e a escrever**: manifestações biopolíticas para o controle de adultos analfabetos em Varginha – MG (1970 -1985). 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2015.

POPKEWITZ, T. S. **Cosmopolitanism and the age of school reform**: science, education, and making society by making the child. New York: Routledge, 2008.

PORTUGAL. **Carta-Régia de 1798**. Maria I, Rainha de Portugal, 1734-1816. 1798. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/txwz7qkklpy12sd/1798-05-12.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2017.

PORTUGAL. **Diretório de 1757**. 1757. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/42zthurp3x8yg2d/1757-05-03.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

PORTUGAL. **Parecer sobre o Diretório 1759**. 1759. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/42zthurp3x8yg2d/1757-05-03.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

RAMMINGER, T.; NARDI, H.C. Subjectivity and work: some conceptual contributions from Michel Foucault. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 12, n. 25, p. 339-46, abr./jun. 2008.

RAMOS DO Ó, Jorge. A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. **Revista Educação e Realidade**, UFRGS, Porto Alegre, v. 34, n.2, p. 97-117, maio/ago. 2009.

RAMOS DO Ó, Jorge. **O governo de si mesmo**: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX - meados do século xx). Lisboa: Educa, 2003.

RBA – Rede Brasil Atual. **Ministro da educação diz que ‘universidade para todos não existe’**. 2019. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2019/01/ministro-da-educacao-diz-que-universidade-para-todos-nao-existe/>. Acesso em: 30 abr. 2019.

REIS, Lysie. Ciências e técnicas do património. **Revista da Faculdade de Letras**, Porto, v. IV, série I, p. 235-259. 2005.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas **para** a pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 60, p. 144-158, dez. 1997.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ROSE, Nikolas. “Governando a alma: a formação do eu privado”. *In*: SILVA, Tomas Tadeu da (org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1988. p. 30-45.

RUCKSTADTER, F. M. M.; SIQUEIRA, F. G. R. Os jesuítas e a educação dos índios nas cartas de Manoel da Nóbrega (1517-1570). *In*: JORNADA DO HISTEDBR, 12., 2014. **Anais...** Caxias: HISTEDBR-MA; CESC, 2014. v. 1. p. 1038-1049.

SANTOS, Iolanda Montano dos.; KLAUS, Viviane. O imperativo da inclusão e o sujeito empresário de si na contemporaneidade. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, v. 1, n. 38, p. 31-40, jun. 2013.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SARAIVA, Karla. A aliança biopolítica educação-trabalho. **Pro-Posições**, v. 25, n. 2 (74), p. 139-156, maio/ago. 2014.

SCHULER, Betina. **Veredito**: escola, inclusão, justiça restaurativa e experiência de si. 2009. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Tradução de Marcos Santarrita. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

- SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- SENNETT, Richard. **O artífice**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- SERAFIM, S. J. L. **Artes e ofícios dos jesuítas no Brasil (1549-1760)**. Lisboa: Brotéria; Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1953.
- SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: A escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- SILVA, Des. Antonio Delgado da (org.). **Collecção da Legislação Portuguesa**. Legislação de 1750 a 1762. Lisboa: Typografia Maignense, 1830. Disponível em: https://web.archive.org/web/20070703083839/http://www.iuslusitaniae.fcsh.unl.pt/verlivro.php?id_parte=105&id_obra=73. Acesso em: 3 nov. 2017.
- SILVA, José Justino de Andrade. **Collecção chronologica da legislação portuguesa**. Lisboa: J. J. A. Silva, 1854. Disponível em: <https://www.worldcat.org/title/collecao-chronologica-da-legislacao-portuguesa/oclc/6217852>. Acesso em: 21 ago. 2018.
- SILVA, Tadeu da. **Teoria cultural e educação** - Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autentica, 2000.
- SIMIONATO, M. F. **A formação do professor do ensino técnico e a cultura docente**. 2011. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/29942>. Acesso em: 21 abr. 2014.
- SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 57-67, jan./abr. 2007.
- STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. III. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- TISOTT, Ramon Victor. **Formar trabalhadores, transformar a sociedade: o ensino industrial em três tempos**. 2017. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2017.
- TRAVERSINI, Clarice Salete. **Programa alfabetização solidária: o governo de todos e de cada um**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003.
- VARELA, Julia. **Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo**. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 1999.
- VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 68-96, jan./mar. 1992.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. 1996. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. *In*: FAVACHO, André Márcio P.; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. **Currículo: conhecimento e avaliação – divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013. p. 155-175.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações educacionais. *In*: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (orgs.). **Foucault, Deleuze e Educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, especial, p. 947-963, out. 2007.

VENTURINI, Gabriela. Pensamento e infância: práticas da educação infantil em tempos de interesse. 2019. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNISINOS, São Leopoldo, 2019.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VIEIRA, Antonio. **Cartas do P. Antonio Vieira da Companhia de Jesus - Carta XII**. v. 3. Lisboa: Regia Officina Sylviana, 1933.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

XAVIER, Maria L. M. F. **Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios**. 2003. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

**APÊNDICE A - RELAÇÃO DE LEIS, DECRETOS E DEMAIS DOCUMENTOS
OBJETOS DE CONSULTA**

Ano	Documento	Descrição	Observações
1548	Regimento	Regimento do Governador Geral, Dom João III, 1548	Regimento de Tomé de Souza
1549	Carta	Março de 1549 - Ao padre Simão Rodrigues de Azevedo	Cartas de Manuel da Nobrega
1549	Carta	Março de 1549 - Ao padre Simão Rodrigues de Azevedo	Cartas de Manuel da Nobrega
1550	Carta	Março de 1549 - Ao padre Simão Rodrigues de Azevedo	Cartas de Manuel da Nobrega
1551	Carta	Carta enviada em 1551 ao Rei Dom João III.	Cartas de Manuel da Nobrega
1559	Carta	Carta de 1559 enviada à Thomé de Souza	Cartas de Manuel da Nobrega
1565	Provisão	Provisão para fundar colégio - emitida em Almeirim, Portugal	Construção do Collegium Bahiense
1585	Cartas	Cartas Jesuíticas III	Cartas, Informações, Fragmentos Históricos e Sermões de José de Anchieta
1599	Ratio	Ratio Studiorum	Ratio Studiorum of 1599: the Order and Method of Studies in the Society of Jesus
1611	Lei	Lei de 10 de setembro de 1611	
1654	Carta	Antonio Vieira, envia em 06 de abril de 1654	Carta ao Rei de Portugal
1680	Alvará	Alvará de 1680	
1680	Lei	Lei de 1680	
1680	Provisão	Provisão de 1680	
1686	Regimento	Regimento das missões de 1686	
1689	Provisão	Provisão de 28 de fevereiro	Questão dos moços pardos
1704	Cartas	Cartas do Ouvidor - 1704	

1755	Lei	Lei de 1755.	
1757	Diretório	Directorio das Povoações dos Indios do Pará e Maranhão	
1759	Parecer	Parecer de 1759	
1759	Carta-Lei	Carta-Lei de 06 de novembro de 1759	Ruptura com os Jesuítas
1759	Carta-Lei	Carta-Lei de 10 de novembro de 1759	Expulsão dos Jesuítas
1772	Lei	Lei de 1772	Estudos Menores e Maiores
1785	Alvará	Alvará que proíbe fábricas e manufaturas no Brasil	
1798	Carta régia	Redução do ócio do gentio	
1808	Alvará	Alvará que autoriza as fábricas e manufaturas no Brasil	
1809	Decreto	DECRETO – 23 DE MARÇO DE 1809	Colégio das Fábricas
1812	Carta Régia	Curso de Agricultura em Salvador	
1815	Alvará	Alvará de 11 de agosto de 1815	Livre negociação de ouro e prata
1824	Constituição	Constituição Imperial em 1824	
1827	Lei	LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827	Primeira Lei Geral relativa ao Ensino Elementar
1830	Lei	Lei de 16 de dezembro de 1830	Primeiro Código Penal Brasileiro
1834	Lei	LEI Nº 16, DE 12 DE AGOSTO DE 1834	Ato Adicional de 1834
1837	Decreto	Decreto de 1837	Criação do Colégio Pedro II
1837	Decreto	Decreto de 29 de dezembro de 1837	Aprendizes Marinheiros
1840	Lei	Lei N. 148-de 27 de Agosto de 1840	Aprendizes Marinheiros

1850	Lei	lei nº 581	Proíbe a entrada de escravos africanos
1854	Decreto	DECRETO Nº 1.331A, DE 17 DE FEVEREIRO DE 1854	Possibilita a criação de cursos noturnos
1855	Decreto	Decreto nº 1.517, de 4 de Janeiro de 1855	Aprendizes Marinheiros
1871	Lei	Lei nº. 2.040, de 28 de setembro de 1871	Lei do Ventre Livre
1874	Decreto	Decreto Nº 5.532	Asylo dos Meninos Desvalidos
1875	Decreto	Decreto Nº 5.849	Asylo dos Meninos Desvalidos
1878	Decreto	DECRETO Nº 7.031A	Cria os cursos noturnos
1879	Decreto	Decreto 7.247	Reforma Leôncio de Carvalho
1881	Decreto	Decreto 3.029	Lei Saraiva
1883	Decreto	DECRETO Nº 8.910	Novo Regulamento Asylo
1888	Lei	Lei 3.353	Abolição da Escravatura
1890	Decreto	DECRETO Nº 847	Código Penal da República
1890	Decreto	Decreto nº 981	Regulamento da Instrução primária e secundária
1890	Decreto	Decreto 439	Assistência à Infância Desvalida
1891	Decreto	Decreto nº 1.313	Regulariza trabalho infantil
1891	Constituição	Constituição da Republica de 1891	
1902	Decreto	Decreto N. 282	Regulamenta o Ensino Profissional
1903	Decreto	Decreto nº 4.780	Escola Correccional 15 de novembro
1906	Decreto	Decreto Nº 1.606	Cria o Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio

1907	Decreto	Decreto Nº 1.637	Cria os sindicatos
1909	Decreto	Decreto 7.566	Escolas de Aprendizes e Artífices
1923	Decreto	Decreto nº 16.272	Assistência e Proteção aos Menores
1924	Decreto	Decreto nº 16.444	Abrigo de menores
1925	Decreto	Decreto nº 16.782-A	Departamento Nacional do Ensino
1926	Decreto	Decreto nº 5.083	Código de Menores
1927	Decreto	Decreto Nº 17.943-A	Consolida leis de assistência e proteção aos menores
1931	Decreto	Decreto nº 19.770	Aprimora a sindicalização das classes patronais e operárias
1934	Constituição	Constituição Federal	
1936	Lei	Lei nº 174	Organiza o Conselho Nacional de Educação
1937	Lei	Lei nº 378	Departamento Nacional de Educação
1937	Constituição	Constituição Federal	
1942	Decreto-Lei	Decreto-Lei 4.048	Senai
1942	Decreto-Lei	Decreto-Lei Nº 4.073	Bases para o ensino industrial
1942	Decreto-Lei	Decreto-Lei Nº 4.958	Fundo Nacional do Ensino Primário
1942	Decreto	Decreto nº 8.673	Bases de organização da rede federal
1943	Decreto-Lei	Decreto-Lei Nº 5.452	Consolidação das Leis do Trabalho
1945	Decreto	Decreto nº 19.513	Auxílio federal para o ensino primário
1946	Decreto-Lei	Decreto-Lei Nº 8.529	Lei Orgânica do Ensino Primário

1946	Constituição	Constituição Federal	
1953	Lei	LEI N.º 1.920	Ministério da Educação e Cultura
1959	Lei	Lei Nº 3.552	Reorganização dos estabelecimentos de ensino industrial
1961	Lei	Lei Nº 4.024	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
1964	Lei	Lei nº 4.440	Salário Educação
1966	Decreto	Decreto nº 57.895	Utilização dos saldos
1966	Decreto	Decreto nº 58.603	Junta Nacional de Educação de Analfabetos
1966	Decreto	Decreto nº 59.667	Comissão Nacional de Alfabetização e de Educação Assistemática
1967	Constituição	Constituição Federal	
1967	Lei	Lei 5.379	Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL
1967	Portaria	Portaria Nº 1.002	Regulamenta os Estágios
1969	Emenda Constitucional	Emenda Constitucional nº1	
1971	Lei	Lei nº. 5.692	LDB
1977	Lei	Lei nº 6.494	Regulamentação e as possibilidades de estágio
1982	Lei	Lei nº 7.044	Preparação para o trabalho
1985	Decreto	Decreto nº 91.980	Fundação Educar
1985	Emenda Constitucional	Emenda Constitucional nº 25	
1988	Constituição	Constituição Federal	
1991	Lei	LEI Nº 8.213	Estabelecidas cotas para deficientes

1996	Lei	Lei 9.394	LDB
1997	Decreto	Decreto nº 2.208	Regulamenta a Educação Profissional
2001	Lei	Lei nº 10.172	Plano Nacional de Educação
2003	Decreto	Decreto nº 4.834	Programa Brasil Alfabetizado
2004	Decreto	Decreto nº 5.154	Deslocamento no ensino técnico de nível médio
2006	Decreto	Decreto nº 5.840	Institui o PROEJA
2008	Lei	Lei nº 11.892	Cria os Institutos Federais de Educação
2011	Lei	Lei nº 12.513	Pronatec
2012	Lei	Lei nº 12.711/2012	Lei de Cotas
2014	Lei	Lei nº 13.005	Plano Nacional de Educação
2015	Lei	Lei nº 13.146/2015	Estatuto da Pessoa com Deficiência
2017	Lei	Lei Nº 13.467/2017	Reforma Trabalhista
2019	Decreto	Decreto nº 9.765	Política Nacional de Alfabetização

APÊNDICE B - GRUPO FOCAL – ROTEIRO DE CONVERSAÇÃO

PLANEJAMENTO DOS ENCONTROS

Tópico-guia: Aluno-trabalhador no contexto atual

Objetivos:

- promover a troca de experiências entre os alunos do PROEJA;
- apresentar a pesquisa “A emergência do aluno-trabalhador no Brasil” e apresentar a dinâmica de grupo focal, destacando a importância de cada participante para o estudo;
- explorar concepções de educação e trabalho.

Plano de trabalho

Apresentação da pesquisa:

Expor o objetivo e o problema da pesquisa de doutorado, apontando o que já se percebeu até o momento, e entregar, para manuseio, o projeto de pesquisa impresso. Os participantes serão colocados em círculos e essa apresentação seguirá de forma expositiva.

Apresentação da dinâmica de grupo focal:

Explicar o que é a técnica de grupo focal e explicar como funcionará o grupo nesse momento de conversa. Apresentar e ler o TCLE, pedir que assinem, deixando claro o anonimato. Explicar o uso dos gravadores e a função dos moderadores.

Estímulo para discussão:

Entregar aos participantes frases e imagens (de jornais e revistas), que contemplem o assunto a ser abordado. Pedir que silenciosamente observem suas frases e imagens e, reflitam sobre o que sentiram ao ler/observar. Solicitar leitura em voz alta e discutir sobre o que dizem as frases e imagens.

Conversação:

Fazer as perguntas pensadas para a conversa, deixando um tempo de discussão para cada uma e só fazê-las todas se assim for necessário e se houver tempo. Usar palavras como ‘detalhar’, ‘dê um exemplo’, ‘explique um pouco mais’, para enriquecer a fala, o relato dos participantes:

- 1) Por que pararam de estudar? Tentaram retornar em outros momentos?
- 2) O que os motivou a retornar à sala de aula? Por que um Curso Técnico?
- 3) Como vocês se enxergam como alunos-trabalhadores? O que isso significa para vocês? O que significa trabalhar e estudar?
- 4) O que significa estar estudando agora? Falem um pouco sobre a sua vida de aluno aqui no IF.
- 5) Como vocês pensam essa relação de estar trabalhando e estudando ao mesmo tempo?
- 6) O que vocês pensam da relação com o trabalho hoje?
- 7) Como esse curso os ajuda a se inserir no mundo do trabalho?

Finalização:

Entregar uma folha A4 para cada participante. Ali eles devem escrever o que pensam da relação ao mundo do trabalho com o retorno à sala de aula, caso acreditem que existe relação. Não será estipulada uma única relação, os participantes devem responder pelo que pensam e a partir das discussões no grupo.

Agradecimento:

Agradecer a participação de todos.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

A pesquisa “A emergência do aluno-trabalhador no Brasil no contexto do PROEJA” é parte integrante de um projeto de tese, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, em desenvolvimento pelo acadêmico Rodrigo Dullius, orientado pela Prof^a. Dr^a. Betina Schuler.

Este estudo objetiva examinar quais as condições de possibilidade para a constituição do aluno-trabalhador no Brasil, considerando-se desde a época do império, passando pelos primórdios da industrialização brasileira e chegando até os dias de hoje. Será analisado o discurso pedagógico na emergência desse aluno, problematizando-o em um curso do PROEJA em um Instituto Federal na região sul do Brasil.

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de forma voluntária. Serão estudados três conjuntos de dados empíricos, sendo eles: a) a legislação brasileira, mediante leis, decretos, cartas régias, atos adicionais e portarias governamentais; b) documentos de um Instituto Federal de Educação, relacionados ao PROEJA; c) grupo focal com alunos e alunas do PROEJA de um curso de Administração. Os resultados serão divulgados na tese, além de eventos acadêmicos e publicações variadas, pois se reconhece a importância de se devolver aos envolvidos esclarecimentos a respeito da conclusão da investigação.

A pesquisa pode apresentar risco mínimo. A identidade será mantida em sigilo e os dados coletados serão utilizados para fins da pesquisa. Não haverá nenhuma remuneração, assim como o voluntário poderá desistir de participar do estudo a qualquer momento, sem prejuízo algum.

Em caso de dúvidas ou esclarecimentos, poderá contatar o pesquisador Rodrigo Dullius, por meio do e-mail rodrigo.dullius@caxias.ifrs.edu.br.

Este termo será assinado em duas vias, ficando uma de posse do participante e a outra com o pesquisador responsável.

Local e data: _____, _____ de _____ de 201____.

Assinatura do participante

Assinatura Rodrigo Dullius – pesquisador responsável

