

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL
PPGEPT – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

Paulo Sérgio Machado

**A INFLUÊNCIA DO POSITIVISMO DE AUGUSTO COMTE NA
PRIMEIRA LEI ORGÂNICA DO ENSINO BRASILEIRO: A REFORMA
CAPANEMA.**

Santa Maria, RS
2018

Paulo Sérgio Machado

**A INFLUÊNCIA DO POSITIVISMO DE AUGUSTO COMTE NA PRIMEIRA LEI
ORGÂNICA DO ENSINO BRASILEIRO: A REFORMA CAPANEMA.**

Dissertação apresentada ao Curso do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Área de Concentração em Educação Profissional e Tecnológica do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria/Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), em cooperação técnica com o Instituto Federal Farroupilha (IFFar), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica**.

Orientador: Prof. Dr. Arnildo Pommer

Santa Maria, RS
2018

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MACHADO, Paulo Sergio
A INFLUÊNCIA DO POSITIVISMO DE AUGUSTO COMTE NA
PRIMEIRA LEI ORGÂNICA DO ENSINO BRASILEIRO: A REFORMA
CAPANEMA / Paulo Sergio MACHADO.- 2018.
94 p.; 30 cm

Orientador: Dr. Arnildo POMMER
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Colégio Técnico Industrial, Programa de Pós
Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, RS, 2018

1. Formação de Professores 2. Educação Profissional e
Tecnológica I. POMMER, Dr. Arnildo II. Título.

Paulo Sérgio Machado

**A INFLUÊNCIA DO POSITIVISMO DE AUGUSTO COMTE NA PRIMEIRA LEI
ORGÂNICA DO ENSINO BRASILEIRO: A REFORMA CAPANEMA**

Dissertação apresentada ao Curso do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Área de Concentração em Educação Profissional e Tecnológica do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria/Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), em cooperação técnica com o Instituto Federal Farroupilha (IFFar), para fins de qualificação, como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica**.

Aprovado em 31 de julho de 2018:

Arnildo Pommer, Dr.
(Presidente/Orientador)

Roselene Moreira Gomes Pommer, Dra. (UFSM)

Tiago Anderson Brutti, Dr. (UNICRUZ)

Santa Maria, RS
2018

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação aos meus pais Ernestino e Maria Machado, aos quais agradeço pela educação recebida, pelo exemplo de luta e o amor dedicado que me fortalecem até hoje.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho só pode ser concluído porque foi feito pelas muitas mãos que me auxiliaram, de uma maneira ou de outra, desde o início da minha vida acadêmica até hoje. De maneira especial, agradeço:

- Ao meu orientador, o Filósofo, Professor Dr. Arnildo Pommer, que com sua sabedoria, conhecimento e lucidez filosófica me indicou o caminho, corrigiu a rota e apontou os autores durante a produção dessa dissertação.

- Aos docentes do PPGEPT, na pessoa da coordenadora do curso de Mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Professora Dra. Leila Maria Araújo Santos, agradeço pela oportunidade de poder produzir uma dissertação de mestrado em uma universidade pública e gratuita, a Universidade Federal de Santa Maria - UFSM.

- À minha esposa Juliana e à minha filha Luísa pela compreensão que tiveram nos momentos em que foi preciso o afastamento, se não físico, mas de atenção, necessário para a realização desta tarefa de imersão na história da educação brasileira.

- À Professora Me. Manuela Bisognin Custódio pelo auxílio na produção do “abstract”.

- À Professora Historiadora, Dra. Roselene Moreira Gomes Pommer, da UFSM, por aceitar o convite para validar as alusões feitas sobre os fatos da história que foram mencionados na dissertação.

- Ao Professor, Dr. Tiago Anderson Brutti, da UNICRUZ, pela disponibilidade, pelo aceite e pelas contribuições feitas desde a qualificação deste estudo.

Enfim, estendo minha gratidão às várias pessoas que deram suas contribuições, quer instruindo-me, instigando-me ou corrigindo-me.

RESUMO

A INFLUÊNCIA DO POSITIVISMO DE AUGUSTO COMTE NA PRIMEIRA LEI ORGÂNICA DO ENSINO BRASILEIRO: A REFORMA CAPANEMA.

AUTOR: Paulo Sérgio Machado
ORIENTADOR: Dr. Arnildo Pommer

Neste estudo objetivamos identificar e analisar a influência do positivismo de Comte nas políticas públicas para a educação básica no Brasil, durante o Estado Novo (1937-1945), quando foi promulgada a primeira Lei Orgânica do Ensino e quando se estruturou o ensino médio, o ensino industrial, reformou-se o ensino comercial e criou-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI. Esta pesquisa justifica-se porque, o estabelecimento dos parâmetros conceituais para a formação da juventude brasileira da época, parece implicar uma divisão propositada dos brasileiros em duas categorias: a dos intelectuais que devem conduzir os destinos da nação e a dos trabalhadores que devem cumprir o seu papel histórico dentro da ordem, o que constitui a estática social, a fim de que se estabeleça o progresso, que é a dinâmica social, ou seja, o progresso que se efetua como fundamento da ordem. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica que teve por princípio norteador a análise de conteúdo produzido a respeito do assunto e da conjuntura política da época. Com este intuito, estabelecemos um diálogo crítico entre as fontes de modo a encontrar relações das contribuições do positivismo que subjazeram aos conceitos norteadores da Reforma Capanema e suas implicações para o cenário atual da educação básica no Brasil. Uma vez sintetizado o material estudado, realizamos a interpretação dos postulados do pensamento de Comte relativamente a sua pretendida reforma social com vistas à substituição da teologia Católica Apostólica Romana e sua conseqüente metafísica, pela teologia e metafísica positivas, consubstanciadas tanto no Curso de Filosofia Positiva, quanto no Catecismo Positivista. Concluímos que houve uma inegável influência da doutrina positivista nos principais acontecimentos históricos e políticos do Brasil que resultaram em conseqüências sociais, políticas e culturais ideologicamente difundidas e legalizadas através da educação.

Palavras-chave: Formação Docente. Positivismo. Lei Orgânica do Ensino.

ABSTRACT

THE INFLUENCE OF THE AUGUSTO COMTE'S POSITIVISM IN THE FIRST ORGANIC LAW OF THE BRAZILIAN EDUCATION: THE CAPANEMA REFORM.

AUTHOR: Paulo Sérgio Machado

ADVISOR: Dr. Arnildo Pommer

In this study, we aim at identifying and analyzing the influence of the Comte's positivism in the public policies for basic education in Brazil, during the '*Estado Novo*' regime (from 1937 to 1945), when the first Education Organic Law was signed and sworn. Yet, it was when the high school, industrial education were structured and the commercial education was reformed and so, created the National Service of Industrial Learning - SENAI. This research is justified, once the establishment of conceptual parameters for the youth education from that time seem to implicate in an intentional division of Brazilians in two categories. One, of intellectuals who might conduct the future of the nation; and the other, of workers who might perform their historic role in the order. This constitutes the social aesthetics, so that, progress is established, what is a social dynamics that means, the progress done as the order bases. A bibliographic research was done with the main direction of analyzing the content produced concerning the subject and the political situation. With that, we establish a critical dialogue between the resources in a way to find relations of the positivism contributions that underlie the basic concepts of the '*Reforma Capanema*' and its implications to the current situation of the basic education in Brazil. Once the material studied had been summarized, we interpreted the postulates of Comte's thoughts related to his intended social reform with regard to the replacement of the Apostolic Roman Catholic Theology and its consequent metaphysics, by the positive theology and metaphysics, both part of the Courses of the Positive Philosophy and for the Positivist Catechism. We concluded that there was an undeniable influence of the positivist doctrine on the main historical and political happenings in Brazil, which results in social, political and cultural consequences ideologically diffused and legalized from education.

Key-words: Teacher Education. Positivism. Education Organic Law.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	CAPÍTULO 1 - REVISÃO DE LITERATURA.....	17
2.1	SÍNTESE PRELIMINAR DO PROBLEMA	17
2.1.1	Dicotomias sociais de base comteanas	18
2.1.2	Bases comteanas da política e da estrutura educacional no RS	19
2.1.3	Educação/escolarização no Brasil.....	21
2.1.4	Gustavo Capanema	23
2.1.5	Princípios positivistas na Proclamação da República	25
2.1.6	Leis orgânicas do ensino	27
2.1.7	Passagem da metafísica à ciência	32
2.1.8	Das utopias niveladoras à física social	37
3	CAPÍTULO 2 - BASES POSITIVISTAS	41
3.1	O POSITIVISMO NA ABOLIÇÃO DA ESCRAVATURA E NA PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA.....	41
3.2	AS PRIMEIRAS LEIS ORGÂNICAS DO ENSINO	61
4	ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O MÉTODO	74
4.1	INSTRUMENTOS DE PESQUISA E ANÁLISE.....	75
5	CAPÍTULO 3 - ANÁLISE	78
5.1	A ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA DA REFORMA CAPANEMA	78
6	CONCLUSÃO.....	85
	REFERÊNCIAS.....	91

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, muito se tem falado e escrito sobre a formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica, e não raro, apresentam-se críticas ao resultado desta quanto à eficiência e a eficácia no dia a dia, devido à falta de um conhecimento radical¹ sobre o tema. Por isso, com a intenção de analisar essa temática de modo que possa ser considerada mais consistente, é que nos propomos a uma investigação sobre os pressupostos de formação docente e das práticas pedagógicas desenvolvidas no campo da Educação Profissional e Tecnológica, referenciados na Lei Orgânica do Ensino Industrial e Secundário, que ficou conhecida como “A Reforma Capanema” e que apresentou evidências de uma dualidade educacional², porque este modelo de educação estava a serviço do modo capitalista de produção e

se a divisão social e técnica do trabalho é condição indispensável para a constituição do modo capitalista de produção, à medida que, rompendo a unidade entre teoria e prática, prepara diferentemente os homens para que atuem em posições hierárquicas e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo, deve-se admitir como decorrência natural deste princípio a constituição de sistemas de educação marcados pela dualidade estrutural. (KUENZER, 1992, p. 12).

Essa dualidade estrutural na Reforma Capanema, mostra indícios de uma legalização da diferença entre as classes sociais no Brasil e do incentivo da crença de que, por natureza, alguns nasceram para mandar e outros, a maioria, para obedecer. Segundo Ciavatta (2013³, p. 294), “apenas na metade do século XX o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado”, tornando explícita essa dualidade estrutural. A legalização da estratificação social implicava também a adequação da escolarização aos objetivos da ordem econômica vigente, criando-se um modelo educacional que afirmasse a premissa da divisão natural das classes entre dirigentes e dirigidos. Para os trabalhadores haveria um tipo de instrução que

¹ Apresentamos, aqui o conceito de radicalidade utilizado por SAVIANI, 2000, p. 17-18, que entende como sendo uma atitude de aprofundamento, isto é, que busca as raízes das questões em estudo.

² “O uso do termo “dualismo educacional” é corrente nos estudos da área da educação (a exemplo de Kuenzer 1997, 2007; Landim 2009; Rangel 2011). CIAVATTA, Maria. In: MOURA, Dante Henrique, 2013, p. 288).

³ No texto preparado para o Colóquio “A produção do conhecimento em educação profissional”, IFRN, Campus de Natal, RN, 19-20/maio/2011”.

servisse aos interesses dos setores produtivos e para as classes dominantes, uma instrução que preparasse para a formação universitária.

A instrução destinada aos trabalhadores, limitada às primeiras letras e ao trabalho manual, tinha por base a ideia de compensação social para os “órfãos e desamparados”, mas que, no fundo, apenas reforçava os mecanismos de desigualdade e de seletividade sociais, justificadas no Darwinismo social⁴, ou numa alusão a uma possível evolução física e intelectual que tornaria algumas sociedades, ou pessoas, superiores às outras. A instrução proposta a formar dirigentes destinava-se, obviamente, a garantir ideologicamente a permanência *ad aeternum* da dualidade acima identificada, não somente entre os que fazem e os que planejam, ou entre teoria e prática, cultura superior e cultura popular, mas, principalmente, entre os que se apropriam da maior parte da riqueza socialmente produzida e os que não têm meios políticos de obter o necessário para uma vida condizente com a condição humana.

A escolarização de acordo com a Reforma Capanema objetivou “oferecer alguma alternativa de inserção no mercado de trabalho aos jovens oriundos das camadas mais pobres da população” (KUENZER, 1992, p. 13), visto que, “a Constituição de 1937 havia introduzido o ensino profissionalizante e a obrigatoriedade de as indústrias e sindicatos criarem escolas de aprendizagem” (Gadotti, 1983, p. 112). Esse é o cenário dentro do qual se acomoda a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino brasileiro, iniciada em 1942.

No decorrer desta dissertação procuramos esclarecer se os princípios norteadores desta reforma foram retirados da Filosofia Positiva. Tal corrente de pensamento, defendida por Comte (1798-1857)⁵, objetivava a reforma moral da humanidade e visava atribuir aos fenômenos sociais, dentre eles o da escolarização, a regularidade dos fenômenos da natureza determinados pelas leis da física. Este aspecto específico da educação brasileira, o da legalização da divisão social das classes, está fundamentado em vários autores que tratam da questão e deram o aporte teórico da temática, como Cunha (1981), Gadotti (1983), Simon (1986), Bosi (1992), Ghiraldelli (1992), Kuenzer (1992), Saviani (1999), Manfredi (2002), Benoit

⁴ A ideia de evolução social tendo a evolução biológica como base foi tema de afirmações feitas por Herbert Spencer (1820-1903), independentemente de Darwin. A educação spenciriana estaria voltada para a formação de jovens competitivos.

⁵ Isidore-Auguste Marie François-Xavier Comte, conhecido como Augusto Comte, nasceu em Montpellier, sul da França, a 19 de janeiro de 1789. BENOIT, 2006, p. 14.

(2006), Ciavatta (2013), dentre outros, sempre o relacionando com os ideais do positivismo.

Augusto Comte foi o principal articulador do positivismo e propôs o abandono das doutrinas inerentes à teologia, à filosofia idealista e à metafísica em prol da ciência, como forma de libertar e emancipar o homem, ainda que somente os homens aptos biologicamente, para formarem as “elites condutoras” do povo. Nessa tarefa de emancipar o homem, Comte baseou suas teorias sobre a desigualdade biológica nos estudos de Franz Josef Gall (1758-1828)⁶, considerando a Frenologia como fundamento do progresso da biologia e destinando-lhe atenção específica na sua obra *Cours de Philosophie Positive*⁷, que tem mais de 60 “lições”.

Para a análise do tema desta dissertação duas grandes questões norteadoras foram colocadas, a saber: Quais as influências do positivismo comtiano nos princípios norteadores da primeira Lei Orgânica do Ensino da “Reforma Capanema”? E, em que medida a legalização da estratificação social através das leis orgânicas do ensino, proposta por Capanema, está associada ao positivismo de Comte? Ou seja, o objetivo principal desta dissertação é investigar em que medida os princípios norteadores da Lei Orgânica do Ensino, de 1942, tiveram inspiração na Doutrina Positivista de Augusto Comte.

No intuito de alcançar este objetivo é que verificamos se houve realmente uma deliberada divisão da educação em duas tendências opostas entre si, sendo uma para dirigentes e outra para dirigidos e como ela influenciou na manutenção da estratificação social; se houve nos propósitos formadores dos professores e nas práticas pedagógicas desenvolvidas no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) clara inspiração positivista⁸; e qual foi a fundamentação filosófico-sociológica e científica que Comte empregou para supor a existência de duas classes biologicamente distintas⁹: a dos proletários e a dos industriais?

Para responder a essas perguntas, partimos da definição, ainda que sucintamente, do que seja o positivismo: que promove e estrutura o último estágio

⁶ O austríaco Franz Josef Gall (1758-1828) tornou-se célebre devida a seus cursos em Viena e foi expulso de seu país, por contrariar, com a Frenologia, as crenças religiosas em voga. BENOIT, 2006, p. 69. A frenologia, contudo, não é reconhecida como ciência por não apresentar os requisitos necessários de método e objetivo.

⁷ Curso de Filosofia Positiva. Tradução do autor.

⁸ *Cours de Philosophie Positive*, Auguste Comte, Tome Quatrième, Leçon 50, p. 400.

⁹ Conforme se pode conferir na “Lição 45” do Curso de Filosofia Positiva, Tomo 3, p. 530ss.

pelo qual a humanidade alcança sua emancipação, fundado e condicionado pela ciência como forma de reorganizar a sociedade francesa do pós-Revolução de 1789. Essa corrente filosófica não se configura como propriamente uma filosofia em sentido estrito, mas como uma sociologia, pois Comte é reconhecido como fundador desta disciplina que, notoriamente, influenciou tanto a política, quanto a educação no Brasil e em outros países subdesenvolvidos. Comte usou “o termo *positivo* significando o *real*, por oposição ao quimérico, o *útil* em oposição ao ocioso, a *certeza* em oposição à indecisão, o *preciso* em oposição ao vago” (SIMON, 1986, p. 120).

No que diz respeito à metodologia, este estudo foi levado a cabo através da compilação de informações pertinentes da literatura especializada, constituindo-se, portanto, de pesquisa bibliográfica. A seguir, de posse dessas informações coletadas, fizemos uma análise das circunstâncias históricas que motivaram a escolha deste viés ideológico que subsidiou as Políticas Públicas para o programa de ensino no Brasil. A confrontação das Leis orgânicas e das circunstâncias históricas com a obra *Cours de Philosophie Positive*¹⁰, de Comte¹¹, possibilitou a investigação das possíveis influências do positivismo comtiano nos princípios norteadores da primeira Lei Orgânica do Ensino brasileiro para a educação básica, no início de sua formação como um Sistema Educacional.

Por fim, buscamos compreender se houve a legalização premeditada da casta na educação, uma vez que, “a Política Educacional do Estado Novo legitimou a separação entre o trabalho manual e o intelectual” (MANFREDI, 2002, p. 95), que se mantém até hoje no Brasil. Pretendemos, pois, demonstrar se a dicotomia que se articula no dualismo instrucional foi planejada e executada, constando intencionalmente nas Leis Orgânicas do Ensino, porque propunha uma educação destinada à autodeterminada elite intelectual, em contraposição à educação oferecida às classes dos “desafortunados”¹².

Em síntese e dentro desta óptica, este estudo se justifica porque a escola foi e ainda é usada como instrumento de criação, disseminação e manutenção da

¹⁰ Curso de Filosofia Positiva.

¹¹ Saliente-se que se trata de uma obra extensa que abrange seis volumes (sem tradução para a Língua Portuguesa) e que, no entanto, muito dela se escreve ao que parece sem ter sido lida, pois em português (particularmente no Brasil) existem apenas pequenos fragmentos traduzidos.

¹² O termo “desafortunado” é recorrente na literatura investigada nessa dissertação e faz referência à inexorável condição de alguns homens em relação a outros quanto ao que o destino lhes reservou.

ideologia considerada correta – ortodoxa – no caso, a superestrutura que orienta a relação capital-trabalho. Este aspecto, segundo Gadotti (1983) foi observado por Marx, em *O Capital*, onde ele afirma que “o capitalismo financeiro e a implantação da indústria supõem a cooperação e a utilização por parte, principalmente da burguesia, da educação como um instrumento para preparar as novas gerações de trabalhadores” (MARX, 1868, p. 283).

Aproxima-se da ideia segundo a qual, dentre as funções da escola capitalista, uma delas é estar à serviço da ideologia da classe dominante. A Escola foi transformada num aparelho ideológico a serviço do capitalismo, ou num “aparelho ideológico de Estado que desempenha incontestavelmente o papel dominante [...]” (ALTHUSSER, 1980, p. 14). Cada indivíduo é educado para desempenhar um papel específico na sociedade, mas sem com isso alterar suas raízes sociais, mantendo inalterada a estrutura da propriedade privada dos meios de produção¹³.

Na ideologia hegemônica da sociedade capitalista, todos se mantêm em seus lugares com vistas à integração nessa mesma sociedade, uma vez que não é na empresa que a reprodução das condições materiais da produção pode ser pensada. “O que se passa ao nível da empresa é um efeito, que dá apenas a ideia da necessidade da reprodução, mas não permite de modo algum pensar-lhes as condições e os mecanismos” (ALTHUSSER, 1980, p. 14). Desta forma, encontrando-se o Brasil, no período deste estudo (1930-1956), em estado de incipiente industrialização¹⁴, era de se esperar que o Estado fizesse uso da educação como um instrumento de preparação de mão de obra qualificada do ponto de vista técnico e científico, propositadamente alienante, no preciso sentido marxiano de alienação, que é quando o trabalhador não mais se reconhece naquilo que produz.

Para irmos adiante propusemos o seguinte axioma baseado, mesmo que em ligeiras observações empíricas não sistemáticas tanto da legislação quanto das publicações e das práticas pedagógicas: verifica-se, hoje, a necessidade crescente

¹³ Não se deve confundir eventuais mobilidades entre classes como modificações estruturais do modo de produção classista. Além disso, há muita aparência de mobilidade, ou seja, passar o empregado subalterno para diretor não muda a essência do problema, o diretor continua sendo trabalhador assalariado; o jogador de futebol continua sendo assalariado; o maestro idem. Não houve alteração alguma da estrutura, apenas mudança de posicionamento de lugar e, às vezes, ideológico de determinada pessoa particular.

¹⁴ Ainda que não aos moldes da Industrialização Europeia da qual o modelo foi copiado.

de que os professores da Educação Profissional e Tecnológica principalmente, ainda que não somente, conheçam e compreendam a história da educação e os fundamentos norteadores das principais mudanças propostas ao longo da história da educação no Brasil. História esta que é sempre dinâmica, haja vista a atual Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, nascida da Medida Provisória (MP746/2016), que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com objetivo de fomentar a criação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, o chamado novo ensino médio.

A Lei nº 13.415, de 2017, traz no artigo 36, a informação que o Ensino Médio deverá incluir “Itinerários formativos” tais como: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; e, V - formação técnica e profissional. Este último itinerário, operacionalmente, parece semelhante ao da Reforma Capanema quanto à preparação de mão de obra para o modo de produção capitalista.

Outro Programa do Governo Federal, criado em 2011, foi o Pronatec¹⁵, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, por meio da Lei nº 12.513/2011¹⁶, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica no país. Com isso, o Governo Federal, continua, ainda hoje, propondo dois tipos de educação, como justifica o texto do Pronatec, no portal do MEC, que afirma que a integração entre os itinerários formativos e o reconhecimento de saberes trará mais flexibilidade para o estudante e aumentará a atratividade da educação profissional (PRONATEC, itinerários formativos)¹⁷.

Este programa, O Pronatec, apresentou graves falhas na operacionalização e se mostrou insatisfatório porque o planejamento foi falho e, a exemplo dos cursos da Reforma Capanema, esses cursos também foram muito específicos e rápidos. Para Frigotto¹⁸ (2015), em entrevista para o site uol, na internet, “uma pessoa que não

¹⁵ A partir de 2016, esse programa foi reformulado e a verba dividida entre o Médiotec e o programa de Fomento à Escola em Tempo Integral. <<https://pronatec.blog.br/pronatec-acabou/>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

¹⁶ BRASIL. Legislação <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/12513.htm>. Acesso em: 02 jul. 2018.

¹⁷ BRASIL. Legislação <<http://portal.mec.gov.br/pronatec>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

¹⁸ FRIGOTTO, 2015. <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2015/09/25/pronatec-confirma-4-explicacoes-para-o-fracasso-do-programa.htm?>>. Acesso em: 03 out. 2017.

teve ensino médio, que não teve ensino fundamental, não vai conseguir se inserir no mercado com um curso de 160 horas”. Além disso, não se trata apenas de ingresso no mercado de trabalho, porque isso supõe que o mercado de trabalho deva ser considerado como sujeito determinante do conjunto das ações educacionais, visto que, em qualquer área, você não aprende se não tem base, se não tem os fundamentos.

No Brasil, historicamente, houve esta separação proposital dessas duas classes sociais no âmbito da escolarização.

A escola é, segundo Althusser (1980), o aparelho ideológico que organiza o modo de pensar e de agir do aluno para ele integrar-se ao mercado de trabalho como única alternativa possível. A outra é tornar-se integrante da classe burguesa. Por isso, a reforma era “a organização de um sistema de ensino bifurcado, com um ensino secundário público destinado às “elites condutoras” e um ensino profissionalizante para as “classes populares”” (GHIRALDELLI, 1992, p. 84).

A dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo dissertamos sobre as dicotomias sociais de bases comteanas, tanto na estrutura educacional do Rio Grande do Sul, quanto do Brasil, além de investigar os princípios positivistas presentes na Proclamação da República, consubstanciadas nas teorias positivistas que propõe a passagem da metafísica à ciência. No segundo capítulo investigamos as bases positivistas em dois momentos históricos: Abolição da escravidão e Proclamação da República. Por fim, no terceiro capítulo procedemos uma análise histórico-crítica da Reforma Capanema.

2 CAPÍTULO 1 - REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo procedemos um estudo sobre as dicotomias na educação e na política brasileira desde o início da colonização. Investigamos os critérios e motivações para a Reforma Capanema e identificamos os princípios positivistas na Proclamação da República, nas leis orgânicas do ensino, além de uma revisitação aos conceitos comteanos que implicaram na passagem da metafísica para a ciência, imbricadas na frenologia.

2.1 SÍNTESE PRELIMINAR DO PROBLEMA

Em uma análise preliminar, identificamos que os Decretos-Leis nº 4.048¹⁹ e nº 4.073²⁰, promulgados durante o período em que Gustavo Capanema foi Ministro da Educação e da Saúde do governo de Getúlio Vargas, durante o Estado Novo e, a Medida Provisória (MP746/2016) que deu origem à Lei nº 13.415/2017²¹, ou, do chamado “novo ensino médio”, reforçam a estratificação social por intermédio de sua legalização. Esta análise teve como objetivo identificar os pressupostos que subjazem às propostas de mudanças, através de uma pesquisa histórico-crítica com noções da lógica dialética como fio condutor.

A pesquisa histórico-crítica defendida por Dermeval Saviani propõe que esta supere as teorias “não-críticas” e as “crítico-reprodutivas”. Saviani (1999, p. 27), afirma que as abordagens histórico-críticas “postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Há, pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade”. Mais do que isso, conforme Marx (1985b), há uma dependência do modo de produção e de reprodução da vida por intermédio da produção e da reprodução dos meios de se obter as condições materiais de existência dos seres humanos em sua relação

¹⁹ Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI).

²⁰ Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial.

²¹ Altera as Leis nºs [9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a [Consolidação das Leis do Trabalho -CLT](#), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

metabólica com a natureza. Segundo este autor o trabalho é uma “condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (MARX, 1985b, p.50). No nosso caso trata-se do modo capitalista de produção, cuja existência é determinada pela propriedade privada do capital.

2.1.1 Dicotomias sociais de base comteanas

Frente à necessidade de aprofundamento de estudos sobre a formação docente, quanto à revisão bibliográfica do tema dessa dissertação, foram pesquisadas obras de autores que, a partir do século XIX, escreveram sobre a dicotomia na educação baseada no modo de produção em ascensão, o capitalismo, e tendo o positivismo por referência. Nos textos consultados, não se pode negar o papel do positivismo, principalmente quanto à valorização que no seu discurso ofereceu para possibilidade da existência do ensino fundamental gratuito e laico, mesmo que isso não tenha se concretizado em todos os países capitalistas e apesar das contradições da iniciativa proposta pelos positivistas.

A fé na ciência como condição para o progresso, passa pela via da educação e é fruto, em parte, das ideias comteanas. Na obra, *Dialética da Colonização*, Bosi (1992, p. 302), fazendo uma análise das influências do positivismo na educação e na política, afirma que a fórmula “desenvolvimento da indústria *mais* ensino técnico *mais* créditos públicos = conquista dos mercados consumidores”, sintetizava a proposta de ensino profissional para as classes pobres.

Na mesma direção e com o intuito de entender a relação entre a educação e o positivismo, outro autor que escreveu sobre o pensamento educacional de Comte, foi Paul Arbousse-Bastide (apud BOSI, 1992, p. 301), na obra *La doctrine de L'éducation universelle dans la philosophie d'Auguste Comte*²². Nessa obra, Bastide (1957) analisa os vínculos entre o ensino básico universalizado e a formação do *bon prolétaire*²³, confirmando a visão proposta por Comte sobre o uso da educação como ideologia de “domesticação”, ou “adestramento” dos cidadãos, uma vez que para

²² A doutrina da educação universal em filosofia de Auguste Comte.

²³ Bom proletariado.

Bosi (1992, p. 301) “a escola primária gratuita é assim projetada no quadro mais amplo da educação popular, que Comte prefere chamar “proletária””.

É importante salientar que a designada “domesticação” dos cidadãos é uma interpretação feita a partir da obra de Benoit (2006, p. 24) na qual a autora estabelece uma diferenciação entre Comte e Marx, escrevendo que, enquanto Marx postulava a “permanência da revolução, a sociologia comteana se completa através de uma predicação moralista, convidando ao conformismo absoluto”. Benoit (Ibidem, p. 24) ainda explica que “pode-se dizer que a física social foi concebida e concretizada para servir de instrumento ideológico daqueles que, no século XIX, pretendiam sustar a continuidade da revolução, até a negação da sociedade existente”.

Na América Latina, mais especificamente no México e no Uruguai, a obra de Leopoldo Zea (1980 apud BOSI, 1992, p. 301), *Pensamientos positivistas latinoamericanos*²⁴, aponta que as principais reformas educacionais e políticas nos fins do século XIX, também tiveram inspiração positivista. No Brasil, particularmente quatro Estados foram afetados pela doutrina positivista: o Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro em cujas capitais existem templos positivistas.

2.1.2 Bases comteanas da política e da estrutura educacional no RS

Borges de Medeiros²⁵ (1863-1961) foi presidente do Estado do Rio Grande do Sul em dois períodos, de 1898 a 1908 e de 1913 até 1928. Em 1913, Medeiros enviou professores primários em uma “missão de estudo” a Montevidéu, no Uruguai, para conhecer os métodos e trabalhos de instrução uruguaia de caráter positivista. O positivismo gaúcho acabou por se juntar aos positivistas de outros estados do Brasil quando Getúlio Vargas chegou ao poder com o golpe de 1930. Em 1937 se iniciou o período propriamente ditatorial de Vargas: o Estado Novo, muito embora o positivismo já fosse bastante desenvolvido no Rio de Janeiro, cujo templo havia sido fundado na capital brasileira em 1881, por Miguel Lemos.

Antes mesmo de escrever sobre as propostas de Capanema para a Educação no Brasil, se faz necessário salientar em que medida as obras de Comte serviram de

²⁴ Pensamentos positivistas latino-americanos.

²⁵ Antônio Augusto Borges de Medeiros (1863-1961) nasceu em Caçapava do Sul, Rio Grande do Sul.

base para a formação política de Getúlio Vargas que estava no poder neste período. Essas informações foram coletadas nos livros de Lira Neto sobre a trajetória de Vargas, desde a conquista do poder até o suicídio em 1954.

Lira Neto é um jornalista e escritor, nascido em Fortaleza em 1963 que publicou em 2012, as obras *Getúlio: Dos anos de formação à conquista do poder (1882-1930)*; *Do governo provisório à ditadura do Estado Novo (1930-1945)*; e, *Da volta pela consagração popular ao suicídio (1945-1954)*. Nessas obras, Lira descreve a trajetória formativa e de liderança política de Vargas que tomou o poder no Brasil por intermédio de um golpe de Estado em 1930, instituindo um governo provisório até a promulgação da constituição de 1934, quando foi eleito por um Colégio Eleitoral, Presidente da República. Em 1937 ocorreu o que se poderia denominar de golpe dentro do golpe, instaurando o que foi denominado de “Estado Novo”. Nesta biografia, Neto (2012), narra a adesão de Vargas ao positivismo, da juventude até se tornar Presidente do País.

É preciso mencionar que a influência comteana já se fazia presente no Rio Grande do Sul, antes de Getúlio Vargas, com Júlio Prates de Castilhos (1860-1903) e outros²⁶. Júlio de Castilhos era bacharel em direito e colunista do jornal *A federação*, sediado em Cruz Alta. Este jornal tinha a inspiração positivista de Comte quanto à tese de que “a sociedade precisava ser regida pelas mesmas leis e métodos da matemática e da biologia, daí que para isso se fazia necessário um poder que decorresse do saber e não do voto” (NETO, 2012, p. 37).

Comte, era assunto obrigatório nas acaloradas reuniões dos cadetes, após o jantar, quando Vargas frequentara o colégio-militar. Some-se a isto que, não somente Getúlio, mas até mesmo a Constituição Republicana Rio-grandense de 14 de julho²⁷ de 1891 seguia o receituário positivista, muito pelo fato de Júlio de Castilhos ter sido eleito deputado à constituinte Estadual, participando, assim, da comissão redatora da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, que mais tarde se soube, foi redigida exclusivamente por Castilhos, conforme relato de Assis Brasil,

²⁶ Júlio Prates de Castilhos faleceu em 1903, mas antes disso havia indicado para presidir o Rio Grande do Sul, o fiel seguidor dos princípios do castilhismo positivista, Borges de Medeiros, que presidiu o Rio Grande do Sul de 1898 até 1928. Neste período ficou afastado do governo entre 1908-1913 por impossibilidade de reeleição, assumindo o governo por sua indicação, Carlos Barbosa Gonçalves. Depois de 1928 foi sucedido por Getúlio Vargas. <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/JuliPCas.html> Acesso em: 12 fev. 2018.

²⁷ Coincidência com a data da “Queda da Bastilha”, ocorrida em 14 de julho de 1789 e que representou o marco inicial da Revolução Francesa. Nota do autor.

no livro *Getúlio Vargas e outros ensaios*, escrito por Franco (1993). A Constituição do Rio Grande do Sul seria uma "extravagante mistura de positivismo e demagogia", uma vez que fora "exclusivamente composto pelo Dr. Castilhos" (FRANCO, 1993, p. 26).

Sobre o assunto da influência do Positivismo na Constituição gaúcha, ainda conforme Neto (2012):

O bem-estar do trabalhador devia ser provido a todo custo pelo próprio Estado, sob pena de, caso contrário, deixar-se as massas expostas ao apelo revolucionário e à subversão da ORDEM, esta entendida como a única fonte garantidora do PROGRESSO. (NETO, 2012, p.168).

Esse foi um dos princípios norteadores da reforma que mais tarde Vargas pôs em prática durante o seu governo que também foi pautado no populismo²⁸, um instrumento ideológico dos períodos de transição, seja ela da política educacional, ou da econômico-social. Essa estratégia apresentou-se como uma pseudo proximidade relacional entre a figura de quem está no poder e o povo e foi mais uma das armas utilizadas pelos líderes carismáticos, que manipulando a classe trabalhadora, alcançara os seus objetivos, supostamente sem a mediação dos partidos políticos, o que possibilitou um controle maior sobre os movimentos de massa, muito próximo do fascismo.

2.1.3 Educação/escolarização no Brasil

A educação no Brasil, desde o início da colonização, esteve sob a tutela da Igreja Católica Apostólica Romana, na figura dos padres Jesuítas. Uma evidência dessa tutela consiste no fato de que essa ordem era a única autorizada a instruir tanto os nativos da terra, quanto os filhos dos colonos. O seu instrumento ideológico principal de ação pedagógica era *A Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*²⁹,

²⁸ Também conhecido por Caudilhismo o "Populismo tende a permear ideologicamente os períodos de transição, particularmente na fase aguda dos processos de industrialização. É ponto de coesão e de sutura e, ao mesmo tempo, de referência e solidificação, apresentando grande capacidade de mobilização e oferecendo-se como fórmula homogênea a cada uma das realidades nacionais em face das ideologias "importadas", como uma fórmula autárquica". CONTI, Laura. In: BOBBIO, Norberto. Dicionário de política. 1. ed. Brasília, Universidade de Brasília, 1998. p. 995.

²⁹ Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus.

conhecida atualmente nos meios acadêmicos por *Ratio studiorum*³⁰, composto de um conjunto de regras que foi publicado em 1599 e vigorou, como fundamento da instrução no Brasil, até 1759, data da expulsão dos Jesuítas de Portugal e de suas colônias.

Neste sentido, o positivismo foi uma forma de lutar a favor do ensino laico das ciências e contra a escola tradicional baseada na *Ratio Studiorum*, por isso, para Iskandar e Leal (2002, p. 03), “o movimento republicano apoiou-se em ideias positivistas para formular sua ideologia da ordem e do progresso, graças particularmente à atuação de Benjamim Constant (1836-1891)”.

Entretanto, nem a educação proposta pelos Jesuítas, porque eles tinham objetivos específicos como a cristianização do gentio, nem o positivismo de Comte, que, ao criar uma nova religião, chamada religião da humanidade, copiando alguns dos princípios norteadores da velha religião (cristianismo), criando uma falsa definição de ciência, deram as respostas necessárias quanto ao que se poderia definir como instrução pública ou educação em sentido estrito. Portanto, muitas foram as consequências decorrentes destas concepções de mundo para a educação. Dentre elas, destacamos a concepção de um currículo multidisciplinar e fragmentado que segundo Iskandar e Leal (2002, p. 03), no Brasil “esta influência aparece no início da República e na década de 70, com a escola tecnicista”.

Contudo, não se deve confundir o ensino denominado de tecnicista pelos autores acima citados, com o ensino politécnico ou *omnilateral*, pois esta última modalidade de educação se opõe radicalmente ao tecnicismo positivista. Aliás, sobre a escola tecnicista, Saviani (1996, p. 24) escreve que, “na escola tecnicista, professores e alunos ocupam papel secundário dando lugar à organização racional dos meios”. Esta é a realidade dos professores e alunos relegados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle, ficam a cargo de especialistas, supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais, mas que apenas reproduzem a ideologia dominante.

³⁰ O *ratium Studiorum* foi a organização e o plano de estudos da Companhia de Jesus, publicado em 1599. Fonte: GHIRALDELLI, Paulo. História da Educação. Ed Cortez. 1992, p. 20.

2.1.4 Gustavo Capanema

O impulso positivista na educação brasileira foi obra, dentre outros, de Gustavo Capanema, ministro da Saúde e da Educação que teve como missão criar um sistema educacional para o país. A sua tarefa não foi das mais fáceis, pois teve de conciliar disposições bastante díspares entre si, como a dos escolanovistas de Anísio Teixeira e a do movimento católico que tinha Alceu Amoroso Lima como porta-voz. Capanema ficou no cargo de ministro por 11 anos, de 1934 a 1945.

Paulo Ghiraldelli Jr, no livro *História da Educação*, de 1992, faz um relato crítico da história da educação no Brasil, assim como das principais propostas metodológicas e práticas pedagógicas desde a Primeira República. Neste relato ele imputa à educação do Brasil, historicamente, um caráter classista quanto às práticas pedagógicas e, principalmente, pela seleção dos conteúdos a serem ministrados.

Entre os anos 1930 e 1937, quatro diferentes pensamentos sobre a educação brasileira pretendiam contribuir para a promoção de um 'novo Brasil': dos liberais, intelectuais que pregavam a tese da Pedagogia Nova, e que, em 1932 publicaram o 'Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova'; dos católicos, que defendiam a Pedagogia Tradicional; do governo, cujas posições estavam mais à direita, acabou se mostrando como uma espécie de poder moderador entre os liberais e os católicos, querendo aproveitar a contribuição de ambos os grupos; e da Aliança Nacional Libertadora (ANL) que aglutinou o proletariado e as camadas médias, formando uma frente Anti-imperialista e antifascista de esquerda, que visava uma educação estritamente comprometida com a classe trabalhadora. O que havia em comum entre os três primeiros grupos era que eles "desejavam transformações 'dentro da ordem', enquanto integralistas e aliancistas se debatiam por transformações que levassem a uma 'nova ordem'" (GHIRALDELLI, 1992, p. 41).

Porém, não se deve deduzir daí que os integralistas não fossem também de extrema-direita, pois ao contrário dos aliancistas, eles professavam ideais reacionários. Portanto, na área educacional, Capanema teve que tomar parte em um debate entre o grupo renovador, que defendia um ensino laico e universalizante de orientação nitidamente liberal, cuja pedagogia provinha dos Estados Unidos através de Dewey, e o grupo católico, que propunha um ensino mais próximo do

ultramontanismo, movimento surgido na Europa, na primeira metade do século XIX que teve por base, posteriormente, o Neotomismo³¹.

Sobre esse mesmo tema, em 1981, Célio da Cunha, fez um estudo a partir do qual concluiu que o pensamento educacional reflete motivações de um amplo quadro sociocultural e político. No seu livro *Educação e autoritarismo no Estado Novo (1981)* são apresentados os pretextos que estavam por detrás das mudanças na educação, desde a primeira República, até as reformas educacionais do Estado Novo.

Para Cunha (1981), no poder, Vargas criticou o modelo único de escola e, também, o excesso de escolas superiores, mesmo que não houvesse sequer uma única universidade propriamente dita, e acentuou a importância da instrução primária e profissional. Em seus discursos, deu “ênfase no ensino técnico-profissional, que seria consagrado na Constituição de 1937, como o primeiro dever do Estado e destinado às classes menos favorecidas” (CUNHA, 1981, p. 118).

Dadas as circunstâncias históricas e as demandas geradas pela necessidade de industrialização, a Reforma do Ensino Industrial aconteceu antes da Reforma do Ensino Secundário e seus objetivos são expostos em três dimensões:

a) dimensão individual, com vistas à preparação profissional do trabalhador e sua formação humana; b) dimensão empresarial, para prover de mão de obra as crescentes necessidades das empresas; e c) dimensão nacional, “promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura”³². (CUNHA, 1981, p. 123).

Entretanto, subjacentes à reforma estavam outros interesses, ou seja, “tinha por detrás, principalmente, a Federação Nacional da Indústria e a Federação das Indústrias de São Paulo” (SCHWARTZMAN; BOMENY e COSTA, 2000, p. 248.), a FIESP. Assim, Bárbara Weinstein (2000), analisando as contradições entre as expectativas e o controle econômico-laboral da burguesia industrial sobre o operariado, entre 1920-1964, destaca a importância do Estado na consolidação das aspirações da categoria dos industriais, concluindo que, “o SENAI foi uma instituição

³¹ Movimento de retorno à doutrina de Tomás de Aquino. Consiste na defesa das teses filosóficas tomistas contra as diversas tendências da filosofia contemporânea e na reelaboração e na modernização dessas teses. Um dos efeitos do Neotomismo foi a volta aos estudos de filosofia medieval. http://www.filosofia.com.br/vi_dic.php?pg=1&palvr=N. Acesso em : 12 fev. 2018.

³² Decreto-lei nº 4.073 de 30/01/1942.

pública criada por decreto, mas, que funcionou como organismo privado controlado efetivamente pelas entidades patronais” (WEINSTEIN, 2000, p. 28).

Os cursos que preparavam para o trabalho nas indústrias acabaram por ficar sob a responsabilidade do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que existe até hoje. As reformas educacionais tardaram muito para serem efetivadas e acabaram por coincidirem com a fase de desagregação do regime, em 1942. Percebemos também que houve uma dissonância entre as duas reformas: A do Ensino Industrial e a do Ensino Secundário. A segunda, “visando preparar as pessoas que deveriam conduzir futuramente o país, levou adiante e ampliou um dualismo nitidamente antidemocrático” (CUNHA, 1981, p. 150), explicitando a separação e a intenção de se ter uma escola secundária para preparar os ricos, os destinados a dirigir o Brasil, e que, para isso deveriam ter acesso ao Ensino Superior, e as escolas profissionais destinadas aos que seriam dirigidos, ou seja, aos trabalhadores, aos pobres em última instância.

2.1.5 Princípios positivistas na Proclamação da República

Um exemplo clássico da influência do positivismo em nosso país, está na Bandeira do Brasil, fruto das ideias do filósofo e matemático, Raimundo Teixeira Mendes (1855-1927), que foi um divulgador das teorias positivistas e encontrou inspiração na teoria de Augusto Comte para o dístico “*Ordem e Progresso*” da bandeira nacional brasileira, ilustrando que a sociedade deveria progredir de maneira ordenada, isto é, deveria avançar obedecendo supostas leis sociais e naturais. O lema *Ordem e Progresso*, estampado na Bandeira do país, implica na redução de um conceito positivista do escritor francês Augusto Comte (1798-1857), que proclama “o amor por princípio, a ordem por base, o progresso por fim”³³, a um dístico síntese de sua proposta conservadora do positivismo que se tornava a inspiração para a república nascente. República essa, fundada para a manutenção da divisão de classes entre proprietários e não proprietários.

Comte também é considerado o “pai da sociologia” porque formalizou a primeira proposta de uma nova ciência, chamada inicialmente de Física Social por

³³ L'Amour pour principe; l'Orde pour base, et le progrès pour but. (Système de politique positive, TOME DEUXIÈME, 1967, p. 65).

causa de sua pretensão metodológica e, posteriormente, de Sociologia. Sob essa nova ciência, Comte elaborou as teorias sobre organização e desorganização que, numa ótica sociológica, chamou de dinâmica social, visto que as mudanças históricas são cumulativas. Nesta perspectiva, Mendonça (2007, p. XVII), afirma que

cada geração é um produto natural das gerações anteriores, continuamente modificado, que vem de um longo, real, e tangível passado. Se esse passado, representado pelos seres convergentes da Humanidade, da Pátria, e da Família, não é devidamente valorizado e cultuado, o futuro fica comprometido e as civilizações tendem a desaparecer.

Compreendido o Estado como algo orgânico, fisiológico, como Comte supunha, a dinâmica social leva em conta o passado, na tomada de decisões no presente, para o futuro. Assim, a dinâmica social é a mudança pela qual essas instituições passaram ao longo da história em suas inúmeras interações, cujas características são apresentadas no Volume III da *Politique*, onde Comte retoma o que havia apresentado no Volume II de que a estática social se refere às instituições comuns a todas as sociedades humanas (religião, família, linguagem, propriedade, governo).

Na obra *Système de Politique Positive (1851-1854)*³⁴, Comte examina as leis da estática social, ou seja, aquilo que não muda, que é semelhante em qualquer sociedade e em qualquer época. Aqui pode estar a fundamentação teórica sobre a estática social e a dinâmica social que vão convergir no dístico “ordem e progresso”, assim descrito por Mendonça (2007, p. 104):

Visto que o progresso não poderia consistir nunca senão na evolução da ordem, é preciso na verdade que a necessidade da afeição aumente ao se elevar para uma espécie mais nobre, e se desenvolva juntamente com ela, para dirigir ao mesmo tempo a especulação e a ação.

Sobre a influência do Positivismo na política brasileira, em 1889, com a Proclamação da República, as armas do Império foram substituídas pelo círculo azul que é o emblema republicano. O exposto sugere que a atual bandeira nacional, instituída em 19 de novembro de 1889, ou seja, quatro dias após a Proclamação da República, tendo no centro uma redução do lema positivista, "O amor por princípio e a ordem por base, o progresso por fim", em um país saindo de uma monarquia,

³⁴ Sistema de Política Positiva (1851-1854), traduzido e comentado por Pedro Bertomé de Mendonça em 2007, na obra A Biologia e a Fisiologia Cerebral na Filosofia Positiva.

demonstra que os pensadores e políticos brasileiros estavam ansiosos por uma sociedade que progredisse de maneira ordenada. Isto é, sem sobressaltos ou caos social decorrentes de exigências das classes trabalhadoras através de suas eventuais manifestações, bem ao estilo do positivismo, da mesma maneira como havia ocorrido no caso da independência.

A evolução em detrimento da revolução³⁵ é uma característica do positivismo comtiano e no caso do Brasil, das classes dominantes. Isso foi utilizado para manutenção da opressão das classes trabalhadoras de modo disfarçado assim como faria mais tarde, Getúlio Vargas por intermédio do populismo que, neste caso, pode ser considerado uma variante do positivismo.

2.1.6 Leis orgânicas do ensino

Os autores citados anteriormente, cada um a seu modo, tratam da divisão social das classes. Eles afirmam que essa divisão é histórica. Para nós, ela serviu de fundamento para resolução do problema dessa dissertação na qual nos propusemos a estudar a influência da doutrina positivista nos princípios norteadores da Lei Orgânica do Ensino, que se iniciou, em 1942. O objetivo foi identificar uma propositada divisão da população brasileira em duas classes, no sentido da legalização do 'adestramento' dos trabalhadores para a formação de quadros de mão de obra, numa forma de instrução oposta à formação das ditas elites pensantes o que pode estar se repetindo até hoje³⁶. Sobre esse assunto, Augusto Comte (1852, p. 44), assim se expressa, na Obra *Catéchisme positiviste*³⁷ ao escrever sobre a continuidade das leis sociais: "A verdadeira sociabilidade consiste mais na continuidade sucessiva, do que na solidariedade atual. Os vivos são sempre, e cada vez mais, governados necessariamente pelos mortos: tal é a lei fundamental da ordem humana"³⁸ (Tradução de GIANNOTTI, 1996, p. 135).

³⁵ Esse foi o objetivo da primeira adoção da República Positivista, por isso, a repressão aos movimentos sociais foram tão violentos.

³⁶ Da mesma forma como aconteceu com a Reforma Capanema em 1942, também aconteceu, em 2017, uma reforma no Sistema Educacional do Brasil (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017) que, ao que parece, tem por interesse a manutenção da divisão social das classes. Isso indica que Comte estava certo quando afirmou que "os mortos governam os vivos". Opinião do autor.

³⁷ Catecismo Positivista.

³⁸ "la vraie sociabilité consiste davantage dans la continuité successive que dans la solidarité actuelle. Les vivants sont toujours, et de plus en plus, gouvernés nécessairement par les morts: telle est la loi fondamentale de l'ordre humain". COMTE, Auguste. *Catéchisme positiviste*, 1852, p. 44.

Quanto à educação no Brasil, para Ghiraldelli (1992), a gestão de Gustavo Capanema³⁹, de 1934 a 1945, no Ministério da Educação, é considerada pela historiografia educacional brasileira a mais emblemática do período, exatamente por nela terem se institucionalizado políticas gestadas através de várias postulações de décadas anteriores, em prol de um sistema orgânico de Educação Nacional. Isto se deu porque foi nesse período histórico (1934 a 1945) que começaram a ser elaborados os Decretos que se consubstanciaram na Lei Orgânica do Ensino no Brasil⁴⁰, que criou o “Sistema S” com a missão de reestruturar e adequar a educação à Constituição de 1937 e instituiu, pelo menos em parte, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, que foi o Plano Nacional de Educação, encaminhado por Vargas à Câmara dos Deputados, no início de 1937. O objetivo era, segundo Ghiraldelli (1992, p. 82),

[...] manter um explícito dualismo educacional: os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir desse sistema, deveriam se destinar às escolas profissionais”. [...] O incentivo dado às classes menos favorecidas para procurarem a escola pública foi condicionado à opção delas pelo ensino profissionalizante.

Sobre esse dualismo, a condição para que os “ricos” ajudassem os “pobres” era a de que estes se contentassem com o ensino profissionalizante, no caso, treinamento para funções específicas. Essa era a prática daqueles que eram simpáticos ao Apostolado Positivista, que embasados na obra *Discurso Preliminar sobre o Conjunto do Positivismo*, de Comte, escrito em 1848, buscavam estabelecer os vínculos entre o ensino básico universalizado e a formação do bom proletariado, que poderia se dar pela educação popular única, “da qual o Estado deveria se encarregar, deixando para outros grupos sociais projetos que envolvessem diplomas universitários que só serviriam para a *pedantocracia*” (BOSI, 1992, p. 301).

³⁹ Nascido em Pitangui (MG) em agosto de 1900, Capanema bacharelou-se em ciências jurídicas e sociais em dezembro de 1924. Em 26 de junho de 1934, foi nomeado para a pasta da Educação e Saúde Pública, cargo que só deixaria em 30 de outubro de 1945 com a queda de Getúlio Vargas. HORTA, José Silvério Baia. **Gustavo Capanema** / José Silvério Baia Horta. – Recife: 2010, p. 13.

⁴⁰ Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). BRASIL.<<http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

Para melhor compreensão do cenário político do Brasil, à época dos Decretos-leis, se faz necessária a informação de que Francisco Campos, ministro da Educação do governo Vargas, do período anterior ao de Capanema, então Ministro da Justiça, lhe fora um ferrenho crítico. Campos acreditava que “o sistema educacional deveria transformar-se em poderoso instrumento de propagação da ideologia do Estado Novo e de mobilização da Juventude” (HORTA, 2010, p. 24).

Vargas teria cogitado substituir Campos por Plínio Salgado, o qual compartilhava do mesmo pensamento sobre a educação. Por detrás destas possibilidades, encontrava-se uma tendência bastante explícita de adesão ao nazi-fascismo principalmente por Francisco Campos, pois, historicamente, este jurista é ainda hoje considerado extremamente autoritário nas suas posições políticas, tendo redigido a Constituição de 1937 e o Ato Institucional nº 1, depois do Golpe de Estado Civil-Militar de 1964, o que por si só demonstra o seu alinhamento ultraconservador.

Nesta dissertação, que tem como foco a Educação Profissional e Tecnológica, procuramos identificar a preocupação com a educação profissional ligada ao desenvolvimento industrial do Estado Novo, que fica evidenciada no discurso pronunciado pelo ministro Gustavo Capanema, quando da instalação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, em 4 de agosto de 1942, citado por Horta (2010), na biografia de Capanema:

Reconhecemos que o primeiro característico da obra do presidente Getúlio Vargas no terreno da educação industrial é o de tê-la feito de um ponto de vista total e nacional, de tê-la resolvido segundo os planos, métodos e orientação da mais avançada e moderna pedagogia. (CAPANEMA, 1942 apud HORTA, 2010, p. 141).

Na mesma direção, destacando o Decreto-Lei que criou o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (nº 4.048), de 22 de janeiro de 1942; no discurso durante a instalação do Senai, em 04 de agosto de 1942, Capanema esclarece que:

A legislação industrial deve atender a três objetivos fundamentais; aos interesses do trabalhador, aos interesses das empresas e aos interesses da nação. É preciso que esses três objetivos sejam considerados e plenamente atingidos; é preciso que nenhuma dessas três ordens de interesse seja relegada a segundo plano, mas que a educação industrial busque-os todos simultaneamente e realize-os todos convenientemente. (CAPANEMA, 1942 apud HORTA, 2010, p. 142).

A reforma do Sistema de Educação, conhecida genericamente, por Reforma Capanema, consiste em Decretos-Leis que começaram a ser promulgados em 1942 e versavam sobre o Ensino Industrial (nº 4.073), de 30 de janeiro de 1942, e que teve na exposição de motivos enviada ao Presidente Vargas, nas palavras de Capanema, os itens abaixo transcritos.

O primeiro dos documentos referidos é o projeto da lei orgânica do ensino industrial, destinada a estabelecer os princípios gerais normativos da organização dos estabelecimentos de ensino industrial e do funcionamento dos cursos, das diferentes categorias e modalidades, que os mesmos estabelecimentos possam ministrar. O segundo é o projeto de regulamento dos diferentes cursos que as nossas atuais condições econômicas estão a reclamar. Não dispões ainda o nosso país de uma legislação nacional do ensino industrial, sendo esta modalidade de ensino dada, pelos poderes públicos e por particulares, sem uniformidade de conceituação e de diretrizes, sem métodos e processos pedagógicos precisos e determinados, sem nenhum sistema de normas de organização e de regime, mas com tantas definições e preceitos quantos grupos de estabelecimentos, ou quantos estabelecimentos. (DECRETO-LEI Nº 4.073, DE 30 DE JANEIRO DE 1942.)

O terceiro Decreto-Lei, segundo a Lei (nº 4.244), de 09 de abril de 1942, organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos⁴¹ e o colegial, com três anos⁴². Isso deveria atender à necessidade de mão de obra técnica ou treinada, uma vez que o Brasil passava por um processo de industrialização e, paralelamente, por profundas modificações demográficas.

Sobre isso, se por um lado, houve um incremento demográfico tanto do ponto de vista do aumento da população pela imigração devido às guerras do início do século XX e pela diminuição da mortalidade devido às campanhas de vacinação e o uso da penicilina, por outro lado, houve um movimento migratório bastante intenso, do campo para a cidade, as quais aumentaram no início dos anos de 1930, o que fez com que entre a década de 1940 e o ano 2000, a população brasileira triplicasse. Note-se que, segundo Dimenstein (2008, p. 127), “na década de 1940 quase 80% da população encontrava-se na zona rural e apenas 20% habitava as zonas urbanas”.

Ao conjunto de contradições existentes, a resposta de Vargas foi a de intentar transformar o Brasil, de país agroexportador – predominância do latifúndio, para urbano-industrial – predominância da burguesia industrial-financeira. Esse precário equilíbrio de forças parece perdurar até hoje, mas um dos meios utilizados por

⁴¹ Atualmente, séries finais do Ensino Fundamental.

⁴² O que equivale aos três anos do Ensino Médio, hoje.

Vargas para o controle do proletariado foi o incentivo da educação profissional de caráter tecnicista e moralizante, contudo, sem a correspondente pesquisa científica a lhe dar suporte. A falta de pesquisa científica nacional fez com que a ideia de nacionalismo industrial não passasse de arroubos populistas.

Estas e outras circunstâncias contraditórias tiveram influência na promulgação das leis educacionais, constituindo-se num desafio a ser enfrentado, ante uma população majoritariamente agrária. Ainda no período em que Capanema esteve à frente do ministério da educação, foi promulgado o Decreto-Lei que reformou o Ensino Comercial através da Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Na análise desses Decretos-leis, Ghiraldelli (1992, p. 86), também vê indícios de legalização da divisão das classes conforme os interesses positivistas: “A legislação era clara: a escola deveria contribuir para [manter] a divisão de classes e, desde cedo, separar pelas diferenças de chances de aquisição cultural, dirigentes e dirigidos”. E, nas palavras do próprio Capanema, citado por HORTA, (2010, p. 59), a escola serviria

à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo.

Este modelo de ensino determinava uma sequência diferente de itinerários educativos para ricos e pobres. Os primeiros passavam do ginásio ao colégio e, posteriormente, para um curso superior. Para as classes trabalhadoras o fim do caminho era o ensino profissionalizante de nível fundamental e, em raros casos alguns chegavam ao nível médio, o suficiente para ser mão de obra “qualificada” de fácil substituição. Ou seja, essas políticas educacionais, acabaram por legalizar e manter inalterada a divisão social entre capital e trabalho, pois mesmo

[..] considerando o êxito do SENAI e do SENAC, é preciso reconhecer aí a manutenção do sistema dual de ensino, a legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componentes: os componentes dos estratos médios e altos que continuaram a fazer opção pelas escolas que “classificam” socialmente, e os componentes dos estratos populares que passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso, evidentemente, transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social. (ARANHA, 1989, p. 248).

Evidentemente os filhos dos trabalhadores, os pobres em geral, não realizavam “uma opção”, pois a não ser em casos esporádicos, a formação técnica industrial ou comercial era a única alternativa possível. Desta forma, além da educação ser padronizada, impedindo o contato com outras possibilidades culturais, a fim de que se pudesse vislumbrar novas perspectivas para a realidade individual e coletiva, o modelo proposto impedia a crítica do projeto educacional estabelecido. Mais sério ainda era o fato de que o referido modelo foi proposto como tendo em si mesmo valor de verdade, como se não pudesse existir outro modo social de produção dos bens materiais e culturais necessários a produção e reprodução da vida.

Esse modelo de cursos técnicos, organizados pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, além do ideário positivista, “trouxe consigo todo um ranço ideológico parafascista” (GHIRALDELLI, 1990, p. 86), ou seja, carregou consigo uma ideologia autoritária e sexista, que se estendeu até o Brasil entrar na guerra ao lado dos norte-americanos, ingleses, franceses e da Rússia, além de outros países de capitalismo liberal contra o nazi-fascismo europeu. Porém, apesar da vitória dos “aliados” sobre as forças do “eixo”, a legislação autoritária e positivista não desapareceu completamente até o final do século XX. Várias remodelações foram feitas, mas o fundamento básico da legalização das diferenças entre ricos e pobres foi mantida, em alguns momentos mais e noutros, menos.

2.1.7 Passagem da metafísica à ciência

No artigo *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*, Saviani (2007), escreve que “trabalho e educação são atividades especialmente humanas” (SAVIANI, 2017, p. 152). Assim, repensar a atividade docente e vê-la como um trabalho, e, não apenas como uma “missão”, é uma das necessidades não só do Estado, mas também do próprio professor como forma de humanizar-se, segundo Saviani (2007). Isso significa que relação trabalho e educação, apenas o ser humano, é capaz de fazê-la. Assim sendo, Saviani (2007, p. 153), formula a pergunta que nos serve de norte: “O que é que está escrito no ser do homem que lhe possibilita trabalhar e educar-se”?

Uma das respostas para a pergunta anterior está na racionalidade. Essas duas atividades são essencialmente racionais e não são meramente acidentais. Sobre isso, Marx, Engels (1977, p. 19), escrevem o que segue:

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que queira. Porém, o homem se distingue propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material.

Nessa mesma linha de raciocínio, porém referindo-se à atividade docente, Ghiraldelli (1992), no livro *História da Educação* dirá que a história mostra que a educação não pode ser vista apenas como um dever do Estado. Ele ressalta que as construções pedagógicas vão além dos Decretos-leis ou de Medidas Provisórias. Nas palavras de Ghiraldelli (1992, p. 12), temos o que se segue:

a história da educação e da pedagogia deve ser vista em seus dois principais planos: o das políticas educacionais e o das construções e pedagógico-didáticas. O primeiro envolve a relação entre Estado, educação e sociedade. [...] O segundo plano, que envolve as construções pedagógico-didáticas, diz respeito ao trabalho prático e às teorizações das classes sociais quanto ao fazer pedagógico nas unidades escolares ou unidades educacionais.

Marx e Engels, no entanto, tratam de algo mais complexo, que está na raiz da própria existência humana, a questão do trabalho. O trabalho onto-criativo significa criar-se a si mesmo, paralelamente à criação das condições materiais de existência, o que só pode ser atividade individual e coletiva. Porém, com o advento do modo de produção capitalista, o Estado passou a ocupar uma função determinante na organização da educação com vistas a consolidação da hegemonia da sociedade burguesa e, neste sentido, produziu mecanismos ideológicos de caráter classista, isto é, instrumentos de domínio não somente ideológico, mas também pela violência com que submete o proletariado através do aparato jurídico, policial e militar. Marx (1848), no Manifesto Comunista, afirma que as sociedades têm suas histórias marcadas pela luta de classes que são hierarquicamente estratificadas. Mesmo nas sociedades modernas não houve a supressão dessas classes, antes, substituíram-se as “antigas classes por novas classes, por novas condições de opressão, por novas formas de luta” (Marx, 1848, p. 24).

A manutenção da divisão das classes implicou também na separação da educação destinada aos proletários e aos filhos da burguesia. A pergunta que emerge da constatação de que educação foi e tem sido instrumento de manutenção da dominação da classe social hegemônica sobre as demais é: qual modelo educativo é reservado para os trabalhadores e seus filhos? A resposta a esta pergunta nos permitirá analisar a passagem da metafísica à ciência⁴³ para a compreensão da educação dentro da concepção positivista de evolução cultural da espécie humana. Para responder a essa questão é que buscamos a compreensão das políticas educacionais no seu verdadeiro objetivo.

Em *O Capital* (1968), Marx se refere às escolas de ensino profissional como sendo “onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção” (MARX, 1968, p. 559). Mas, isso é suficiente? O próprio Marx responde que não, pois a educação adequada aos filhos dos trabalhadores seria aquela que lhes desse formação *omnilateral*, ou seja, a compreensão da totalidade das atividades humanas de auto realização.

A compreensão das temáticas educação, trabalho e estratificação social, exige interesse e muito estudo por parte dos docentes e estudantes. Fazer ciência não mais no sentido positivista apenas, mas através de uma corrente histórico-crítica, com uma abordagem dialética da Educação Profissional e Tecnológica. Para Libâneo (2001, p. 27): “não haverá muito avanço na competência profissional do professor se ele apenas pensar na sua prática corrente sem recorrer a um modo de pensar obtido sistematicamente, a partir do estudo teórico das disciplinas pedagógicas”.

Para fazer ciência é preciso que haja cientistas⁴⁴ capazes de elaborar novas teorias a partir do conhecimento científico já acumulado pela humanidade. No Brasil, que é um país novo e economicamente submetido às regras do capitalismo avançado dos países hegemônicos, através do que se convencionou chamar de capital associado dependente⁴⁵, as tarefas, neste sentido, tornam-se ainda mais

⁴³ Segundo Comte, as civilizações evoluíram passando das fases mitológica e metafísica para a científica.

⁴⁴ Neste caso, professores, pesquisadores e estudantes.

⁴⁵ A ideia de capitalismo associado dependente encontra-se em Florestan Fernandes no livro *Em Busca do Socialismo: últimos escritos & outros textos (Parte II)*, 1977, p. 263-264, citado por Saviani em *Política e Educação no Brasil*, p. 8.

difíceis, ou seja, para que haja formação científica no Brasil, é necessário superar também os entraves acima citados.

Esta situação de dependência não se revela somente na economia, mas também na educação em seu aspecto ideológico. Dentre muitos pensadores, um em especial tem uma relação estreita com a formação do processo educativo no Brasil: Augusto Comte. Trata-se, de um pensador Francês nascido em 1798, à época da expansão industrial e pós Revolução Francesa (1789). Comte, desde jovem tinha como pretensão estabelecer princípios seguros para uma reforma moral da sociedade a partir de pressupostos tidos por ele como sendo científicos. Destarte, propôs, inicialmente, que a história da humanidade se dividiria em três etapas sucessivas, as quais chamou de “lei dos três estados” que, se bem compreendidas poderiam ser o ponto de partida para uma reforma intelectual do homem através da compreensão da dinâmica social, utilizando-se para tanto, as mesmas leis que regem a natureza.

No primeiro estágio, o mitológico, Comte (1877, p. 09) afirmou que: “Diante da diversidade da natureza, o homem só consegue explicá-la mediante a crença na intervenção de seres pessoais e sobrenaturais”. Nas palavras do próprio Comte (1877, p. 09),

No estado teológico, o espírito humano, dirigindo essencialmente suas investigações para a natureza íntima dos seres, as causas primeiras e finais de todos os efeitos que o tocam, numa palavra, para os conhecimentos absolutos, apresenta os fenômenos como produzidos pela ação direta e contínua dos agentes sobrenaturais mais ou menos numerosos, cuja intervenção arbitrária explica todas as anomalias aparentes do universo.⁴⁶ (Traduzido por GIANNOTTI, 1996, p. 22).

Esse primeiro estágio, era o que Comte chamou de compreensão através de “noções absolutas”, porque o homem acreditando ter posse do conhecimento absoluto, não colocava problemas imanentes à natureza das coisas, uma vez que podia recorrer aos deuses para a solução das suas contradições existenciais. Na evolução dos estágios encontrava-se o estágio metafísico ou filosófico que, fazendo-

⁴⁶ *Dans l'état théologique, l' esprit humain, dirigeant essentiellement ses recherches vers la nature intime des êtres, les causes premières et finales de tous les effets qui le frappent, en un mot, vers les connaissances absolutes, se représente les phénomènes comme produits par l'action directe et continue d'agents surnaturels plus ou moins nombreux, dont l'intervention arbitraire explique toutes les anomalies apparente de l'univers.* (COMTE, 1877, Tome Premier, Première Leçon, p. 9).

se uma equivalência, sugere a existência de um período considerado como o da “adolescência” da humanidade e do homem. Nessa segunda fase, a humanidade começa a questionar aquilo que não tinha aplicação prática imediata ou que não pudesse ser comprovado de maneira empírica, proporcionando assim a transição entre o teológico e o científico.

Segundo Giannotti (1996, p. 09), ao comentar Comte a respeito dessa passagem, “na esfera política, o espírito metafísico corresponderia a uma substituição dos reis pelos juristas; supondo-se a sociedade como originária de um contrato, tende-se a basear o Estado na soberania do povo”. E, Giannotti (1996, p. 10), conclui que

Em suma, o espírito positivo, instaura as ciências como investigação do real, do certo e indubitável, do precisamente determinado e do útil. Nos domínios do social e do político, o estágio positivo do espírito humano marcaria a passagem do poder espiritual para as mãos dos sábios e cientistas e do poder material para o controle dos industriais.

Com base no exposto a respeito dos estágios comtianos, no estado positivo pressupõe-se que cada proposição, quando enunciada de maneira positiva, deva corresponder a um fato. Desta forma, sendo esse o último estágio, o positivo, o mais elevado, ele poria o mundo nas mãos do cientista, porque o positivismo exprime como diretriz principal o culto à ciência a ponto de sacralizá-la, o que levaria, inevitavelmente, a criar “um tom geral de confiança nos benefícios da industrialização, e por um otimismo em relação ao progresso capitalista, guiado pela técnica e pela ciência” (COTRIN, 2006, p. 142). Isso tudo podendo ser confirmado nas palavras do próprio Comte (1877, L, 1, p. 09-10), quando afirma que:

Enfim, no estado positivo, o espírito humano, reconhecendo a impossibilidade de obter noções absolutas, renuncia a procurar a origem e o destino do universo, a conhecer as causas íntimas dos fenômenos, para preocupar-se unicamente em descobrir, graças ao uso bem combinado do raciocínio e da observação, suas leis efetivas, a saber, suas relações invariáveis de sucessão e de similitude. A explicação dos fatos, reduzida então a seus termos reais, se resume de agora em diante na ligação estabelecida entre os diversos fenômenos particulares e alguns fatos gerais, cujo número o progresso da ciência tende cada vez mais a diminuir.⁴⁷ (Tradução do autor).

⁴⁷ Enfin, dans l'état positif, l'esprit humain, reconnaissant l'impossibilité d'obtenir des notions absolues, renonce à chercher l'origine et la destination de l'univers, et à connaître les causes intimes des phénomènes, pour s'attacher uniquement à découvrir, par l'usage bien combiné du raisonnement et

O positivismo desenvolveu-se como um panegírico mesêntrico-futuroológico – tendo determinados aspectos fáticos do passado como base epistêmico-metodológica⁴⁸ assentada na confiança do progresso científico, com alguma influência em sociedades ocidentais - as subdesenvolvidas - que fizeram de Comte uma referência doutrinal tanto para a política, quanto para a educação. A crença na validade do positivismo se baseia na suposta base científica de suas propostas, como parece ser o caso quanto ao uso da Frenologia para justificar “cientificamente” a legalização da estratificação social da humanidade a partir da naturalização biológica de supostas diferenças cognitivas e operacionais dos seres humanos.

2.1.8 Das utopias niveladoras à física social

Para Benoit (2006), no livro *Augusto Comte: fundador da física social*, afirma que o escritor francês, partindo do princípio de que cada etapa percorrida pela humanidade em busca da etapa definitiva, excluía a etapa anterior e decidido a dar uma base científica para a física social, manteve-se atento às descobertas de Gall⁴⁹ e sua suposta ciência: a Frenologia. Nesse mesmo período, o abade Claude Fauchet (1774-1793), fundou o Círculo Social de inspiração rousseauiana (1712-1778), que “reivindicava direitos para as mulheres e os pobres”, contrariando as análises tanto de Gall quanto de Comte (BENOIT, 2006, p. 21).

Consequentemente, Comte mostrou-se abertamente contrário ao que ele chamou de utopias libertárias e igualitárias, sendo que isso fica evidenciado na sua obra *Curso de Filosofia Positiva* (1877), na qual ele se propõe a uma reflexão filosófica sobre as ciências modernas. Nessa obra, Comte credita o progresso das ciências ao abandono das explicações metafísicas e teológicas, supondo-se com isso que as noções de igualdade e de liberdade sejam, portanto, utopias metafísicas e teológicas irrealizáveis. Nesse percurso, as ciências modernas evoluíram porque “observaram os fatos” e deixaram de explicar os fenômenos de maneira sobrenatural

de l'observation, leurs lois effectives, c'est-à-dire leurs relations invariables de succession et de similitude. L'explication des faits, réduite alors à ses termes réels, n'est plus désormais que la liaison établie entre les divers phénomènes particuliers et quelques faits généraux dont les progrès de la science tendent de plus en plus à diminuer le nombre. (COMTE, 1877, Tome Premier, Première Leçon, p. 09-10).

⁴⁸ POMMER, (2016). Anotações de aula.

⁴⁹ O austríaco Franz Josef Gall (1758-1828) tornou-se célebre devida a seus cursos em Viena e foi expulso de seu país, por contrariar, com a Frenologia, crenças religiosas. (BENOIT, 2006, p. 69).

e essa foi, segundo Comte, a necessária passagem da filosofia metafísica ocidental para a sociologia.

Para combater os chamados “niveladores”⁵⁰ e substituir a metafísica que não mais fornecia as respostas satisfatórias à ciência, Comte propôs o uso da teoria da *fisiologia cerebral*⁵¹. A partir do livro, *Auguste Comte: fundador da física social*, Benoit (2006, p. 22) descreve a refundação da filosofia moderna a partir de fundamentos não-metafísicos, afirmando que “Comte propõe que seja desenvolvida uma fisiologia cerebral (enquanto estudo dos órgãos morais e intelectuais humanos) e uma filosofia das ciências”. No caso desta filosofia, enquanto o estudo positivo dos principais resultados da inteligência humana.

Contudo, é necessário deixar bem assentado que nem todas as filosofias eram meras metafísicas e nem tudo o que Comte supunha ser ciência merecia, de fato, este nome. O que se pretende explicitar é o movimento de pensamento de Comte, ou seja, o seu ponto de partida e o seu ponto de chegada, até a sua utilização ideológica no Brasil e, neste caso, a sua específica influência na formulação das leis educacionais brasileiras, especialmente quanto ao fato de constar nas leis, uma nítida separação entre o fazer e o pensar, entre o mandar e o obedecer.

Para chegar a esse último estágio, Comte, na “lição 45” do *Cours de Philosophie Positive (1877)*, depois de ter passado pela astronomia, física e química, se dedica à biologia, afirmando que “somente à luz da moderna biologia tinha sido possível revelar a origem físico-orgânica das faculdades intelectuais e morais” (BENOIT, 1999, p. 22). Tudo isso graças ao austríaco François-Joseph Gall (1758-1828), fundador da Frenologia, também conhecida como craniologia (*Schädellehre*), que é um ramo da fisiologia.

Ainda sobre a Frenologia, as implicações deste estudo fisiológico, proposto por Gall (apud Benoit, 2006, p. 68), são bastante severas, pois, conforme a doutrina de Gall adotada por Comte, “não existiria, propriamente falando, o eu, a consciência, a alma ou qualquer outra forma de subjetividade humana”, mas que, nessa tarefa de

⁵⁰ “A palavra *nivelador* (em francês, *niveleur*) remete-nos ao início da Revolução Francesa. Desde 1789 foi empregada como sinônimo de “igualitarista”, ou também de “comunista”, ou seja, aquele que reivindica a igualdade absoluta de condições”. (BENOIT, 2006, p. 21).

⁵¹ Dentre as várias contradições aparentes e profundas de Comte, a referência à teologia parece implicar uma contradição inusitada, complexa, dado que o cristianismo é baseado na dicotomia senhor-escravo, sendo a divindade o senhor e o crente o servo.

exclusão do estágio metafísico para se chegar ao positivo, “cada capacidade intelectual ou sentimento moral seria, segundo Gall, de natureza puramente fisiológica, constituindo diversos “órgãos cerebrais” contíguos, mas distintos entre si” (BENOIT, 2006, p. 68), o que não deixa de ser verdadeiro do ponto de vista do movimento da evolução contraditória da matéria que resultou na racionalidade inteligente humana. Obviamente não era a isso que Gall e Comte se referiam. Eles aludem a algo como um determinismo biológico que regula o comportamento intelectual e moral.

Atualmente, a partir das ciências biológicas e afins sabe-se da materialidade dos fenômenos psíquicos e mentais, porém, eles nada têm a ver com as elucubrações de Gall e de Comte, cujo pressuposto é a determinação biológica das aptidões humanas, o que implicaria que suas posições dentro das classes sociais existentes eram naturalmente determinadas. Ou seja, Comte (1877) valeu-se da Frenologia porque acreditava que esta poderia, definitivamente, apagar o estado metafísico, inaugurando assim, o terceiro estado, o científico. Segundo Benoit (1999, p. 317), “não há como negar que o positivismo concorda, em geral com a teoria frenológica” e uma das provas dessa concordância pode ser encontrada na “lição 45”, onde consta a seguinte afirmação comteana

Assim, a feliz sacudida - que os trabalhos de Gall irrevogavelmente imprimiram ao espírito humano -, dependia essencialmente do percurso, aparentemente tão imprudente, que ele deu necessariamente continuidade, sem que isso fosse, no entanto, um motivo para estender esse modo original para além dos limites naturais que lhe impõem as leis positivas do desenvolvimento da nossa inteligência.⁵² (COMTE, 1877, Tome Troisième, Leçon 45, p. 570. Tradução do autor).

Possivelmente foi a partir daquela questionável teoria, a Frenologia, ou da estratificação biológica dela decorrente que Comte (1877) desenvolveu os conceitos de estática e dinâmica sociais. Esses dois conceitos estão na base do problema de estudo desta dissertação, sendo que estática refere-se aos que serão conduzidos, e a dinâmica estaria associada às elites condutoras, visto que, segundo Comte e ao que parece para os que organizaram os princípios norteadores das Leis Orgânicas

⁵² Ainsi l'heureux ébranlement, que lês immortels travaux de Gall ont irrévocablement imprime à l'esprit humain, dépendait essentiellement de la marche, en apparence si téméraire, qu'il a dû nécessairement suivre, sans que ce soit néanmoins un motif de prolonger ce mode originaire au delà des limites naturelles que lui imposent lês lois positives du développement de notre intelligence. (COMTE, 1877, Tome Troisième, Leçon 45, p. 570).

do Ensino, de 1942 ss, em nome da “harmonia”, ou seja, da Ordem social, fica claro que “na verdade seria bom que assim fosse” (BENOIT, 2016, p. 71).

Benoit (2016, p. 71), sobre o progresso dentro da ordem, esclarece o assunto afirmando o que segue:

A maioria dos seres humanos, por ser dominada pela afetividade, poderia ter a sua existência moldada conforme as exigências da doutrina social “do progresso dentro da ordem”. Por outro lado, a elite da humanidade (privilegiada biologicamente, pois constituída pelo número reduzido dos que desenvolvem a parte frontal do cérebro) poderia se dedicar às atividades intelectuais do raciocínio, vez ou outra, fornecendo à sociedade novos Sócrates, Homeros ou Arquimedes.

Comte acreditou que o positivismo poderia refundar a filosofia moderna e faria isso dando às elites “biologicamente” capazes essa possibilidade, apesar do seu pavor de conduzir a nova sociedade capitalista, tendo como modelo a Revolução Francesa. Destarte seu pânico ante os movimentos revolucionários, a Revolução Francesa teria sido uma “explosão salutar”⁵³, porque revelara “a caducidade do antigo sistema que, de outra maneira, ficaria para sempre dissimulada, colocando, por isso, um obstáculo radical à marcha política da elite da humanidade” (CPP, T. II, L. 57, p. 584 Apud BENOIT, 1999, p. 257)⁵⁴.

Do que foi exposto, chegamos à conclusão que uma das associações que se faz sobre os estágios em direção ao estado positivo comteano é a de que a república seria a evolução da monarquia. Por isso, no próximo capítulo, investigamos a influência do positivismo em dois fatos importantes da história do Brasil: a abolição da escravatura e a Proclamação da República.

⁵³ Sans cette salubre explosion. (CPP, TOME VI, L 57, p. 278).

⁵⁴ L'impuissante caducité du régime ancien serait restée profondément dissimulée, de manière à entraver radicalement la marche politique de l'élite de l'humanité. (CPP, TOME VI, L 57, p. 278).

3 CAPÍTULO 2 - BASES POSITIVISTAS

3.1 O POSITIVISMO NA ABOLIÇÃO DA ESCRAVATURA E NA PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA

Conforme a literatura especializada que estudamos, podemos inferir que a história republicana do Brasil tem estreita ligação com a doutrina positivista e seu consequente apoio ao ensino Técnico-profissional como forma de “dar uma segunda chance” para os “desvalidos” da sorte. Curiosamente, o próprio Comte estudou na Escola Politécnica de Paris. A estratificação da sociedade em classes evocada por essa doutrina, foi pauta das decisões tomadas nos dois momentos históricos que analisaremos: Abolição da escravatura e a proclamação da República do Brasil.

É importante lembrar que esta divisão entre os seres humanos, divisão em classes sociais opostas entre si, faz parte das sociedades humanas desde os primórdios da civilização agrícola. Este estudo verificou se essa divisão se dá por critérios socialmente construídos, ou por desígnio da sorte, como afirmam os defensores intransigentes do positivismo de acordo com o modo de produção regido pelo capital, o capitalismo.

Para compreender a influência da corrente positivista nas questões relacionadas à política e à educação, no Brasil, no que tange à separação das classes, é que nos propusemos, nesse capítulo, a fazer um estudo da História da Educação Profissional e Tecnológica e das influências das ideias positivistas na política e na educação brasileira. Em casos como esses, é muito comum a indagação do quanto se deve retroceder na história para que as informações coletadas elucidem a questão. Desta forma, para estabelecer uma limitação temporal, fizemos uma pesquisa do contexto histórico e da influência da corrente positivista desde a abolição da escravatura (1888) e da proclamação da República do Brasil (1889), porque, na origem destes dois acontecimentos, pode-se encontrar evidências das ideias positivistas.

Quanto à questão da estratificação social, divisão dos grupos sociais em classes opostas entre si, sabe-se que a sociologia utiliza o termo “classe” para explicar a estrutura da sociedade capitalista. Nessas sociedades, segundo Marx (1848), fica mais clara ainda, sendo até mesmo uma condição para esse modo de produção e de apropriação do resultado da produção de riquezas, a divisão e a

separação das classes, que têm relação com as estruturas de apropriação e dominação, porque a primeira diz respeito à economia, e a segunda, à política.

Ao contrário do que acontecia no sistema feudal ou, nos sistemas de castas, - casos típicos das sociedades Indianas com os Brâmanes, que teriam nascidos da cabeça de Brahma; os Xátrias, ou os guerreiros, nascidos dos braços de Brahma; os vaixás, ou comerciantes que teriam nascidos nas pernas de Brahma e, por último, dentro da pirâmide das castas, os Sudras que englobam os serviçais como artesãos e operários em geral – e das castas Japonesas dos Samurais e dos Barakumins – sociedades nas quais o indivíduo já nascia desigual-, nas sociedades capitalistas, a desigualdade se forma e se desenvolve, tendo a exploração do trabalho assalariado por fundamento, ou seja, a desigualdade é produzida e reproduzida incessantemente.

Conforme analisa Marx (1848, p. 12), “a burguesia só pode existir com a condição de revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais”, o que implica reproduzir a força de trabalho (classe operária) enquanto força de trabalho disponível para o capital. Entretanto, é importante ressaltar que as sociedades formadas na base de castas ou estamentos eram sociedades onde não havia mobilidade social e que o capitalismo pôs fim a essa imobilidade, na relação da burguesia emergente frente à aristocracia. Isso, não representou, necessariamente, uma melhoria nas condições de vida dessas pessoas, visto que, atualmente, um operário transformar-se em capitalista é algo praticamente improvável.

No Brasil, o período colonial teve início em 1530, quando o governo português organizou a primeira expedição de colonização comandada por Martin Afonso de Souza e terminou (formalmente) em 1808, com a abertura dos portos brasileiros às “nações amigas”, decorrente da instalação da corte portuguesa na colônia. Nesse período a estratificação social foi legalizada e justificada na necessidade da mão de obra para o trabalho nos engenhos de açúcar e demais atividades. Outra forma de diferenciação foi a classificação entre civilizados e mazombos, termo usado para designar os filhos de pais europeus, nascidos na colônia, segundo Ribeiro (1995, p. 131-132), porque

o português, por mais que se identificasse com a terra nova, gostava de se ter como parte da gente metropolitana, era um reinol e esta era sua única superioridade inegável. Seu filho, também, certamente, preferiria ser

português. Terá sido assim, até que aqueles mamelucos e índios e aqueles negros mestiçados ganhassem entidade, como identificação coletiva para que o mazombo deixasse de permanecer lusitano.

Para Ribeiro (1995), foi da diferenciação étnica, que surgiu o termo brasileiro que, segundo ele, não designa nacionalidade, mas ocupação. Na obra *O Povo Brasileiro*, escrita pelo antropólogo, temos a afirmação que “para livrar-se da ninguentude de não-índios, não-europeus e não-negros, que eles se veem forçados a criar a sua própria identidade étnica: a brasileira” (RIBEIRO, 1995, p. 131).

Nesses mais de trezentos anos, tanto na monarquia pré-independência, quanto na monarquia estabelecida que reinou até 1889, ocorreram movimentos de resistência, tanto dos índios, quanto dos negros africanos. Todos eles reprimidos de maneira violenta pelo Estado, isto é, pela monarquia. A escravidão negra, segundo Bosi (1992), é ilustrada na literatura quinhentista nos sermões do Rosário XIV, XVI, XX, XXVII, de Antônio Vieira, oportunidade em que ele associa os sofrimentos dos escravos aos de Jesus e considera a escravidão como sendo um “absurdo imanente da disparidade dos destinos, que nem as leis naturais, nem a fé na Redenção logram resolver” (BOSI, 1992, p. 145).

A escravidão seria fruto de um plano divino de purificação e a chegada dos negros na América teria sido uma forma de redenção para suas almas que, se tivessem ficado na África, continuariam pagãs, ou teriam sido convertidas ao islamismo, onde igualmente não haveria salvação. Assim foi, em parte, justificada a escravidão daqueles que eram considerados menos capazes ou destinados a perderem-se enquanto pagãos se por acaso não fossem resgatados pelos nobres povos cristãos. Esta crença não é somente dos cristãos católicos, pois os protestantes, especialmente os pietistas, como Hegel (1995), vão muito mais longe na definição dos africanos como pessoas pertencendo à infância da humanidade. Para comprová-lo, leiamos as seguintes palavras de Hegel (1995, p. 84):

O caráter tipicamente africano é (...) de difícil compreensão, pois para aprendê-lo temos que renunciar ao princípio que acompanha todas as nossas ideias, ou seja, a categoria da universalidade. A principal característica dos negros é que sua consciência ainda não atingiu a intuição de qualquer objetividade fixa, como Deus, como leis, pelas quais o homem se encontraria com a própria vontade, e onde ele teria uma ideia geral de sua essência. Em sua unidade indiscriminada e compacta, o africano ainda não chegou a essa distinção de si como indivíduo e de sua generalidade essencial. Por isso, carece também do conhecimento de uma essência absoluta, que seria um outro, superior a ele mesmo. O negro representa, como já foi dito, o homem natural, selvagem e indomável. Devemos nos

livrar de toda reverência, de toda moralidade e de tudo o que chamamos sentimento, para realmente compreendê-lo. Neles, nada evoca a ideia do caráter humano.

Esta citação não é apenas uma demonstração de eventual equívoco de Hegel na qualificação das populações africanas. Trata-se de um texto muito bem elaborado que pretende dar uma visão abrangente de sua filosofia da história, através da qual ele qualifica e classifica todos os povos para determinar o seu desenvolvimento histórico. Este livro, *Filosofia da História*, de acordo com o seu apresentador, seria a “obra que representa o estágio mais elevado e desenvolvido do seu pensamento, sendo um resumo e uma conclusão de toda a sua obra anterior”, conforme consta da contracapa da edição de 1995 da Editora da Universidade de Brasília. A *Filosofia da História* de Hegel foi publicada em 1837, seis anos depois da sua morte. Fizemos este recorte para mostrar que ainda no século XIX os principais escritores europeus expressavam os seus preconceitos com toda a convicção, como se fosse uma verdade inquestionável, conforme Pommer & Pommer (2017, p. 09-31).

Quanto à questão específica dessa dissertação, a literatura aponta também a constante participação dos jornais⁵⁵ e de organizações como a maçonaria⁵⁶ nos dois momentos históricos aqui descritos, uma vez que a maçonaria supõe a predominância das ciências experimentais como modelo na investigação da verdade, e se fez presente nas lutas pela abolição e proclamação da república. Essa influência pode ser ilustrada com as figuras políticas como Marechal Deodoro da Fonseca, Benjamin Constant, Ruy Barbosa, Campos Salles, Quintino Bocayuva, Prudente de Moraes, Silva Jardim e outros mais.

Nessa relação entre a abolição do sistema escravocrata (1888) e a proclamação da República do Brasil (1889), evidencia-se a carência de teóricos para os fundamentos políticos e educacionais, o que era perfeitamente normal porque toda a orientação, determinada inclusive à força pela monarquia, era a da supressão sumária do pensamento, fosse ele qual fosse, no Brasil. Desde 1822, todos os movimentos contrários à monarquia, armados ou não, foram sumariamente oprimidos, inclusive com a eliminação física dos oponentes por ordem direta dos

⁵⁵ Gazeta e notícias, a Gazeta da Tarde, O Cabrito, O Mulato e O Homem de Cor, que possibilitaram a divulgação da causa abolicionista. TOMAZI, Nelson Dacio. Sociologia para o ensino médio. 2. Ed. São Paulo: Saraiva, 2014, p. 216.

⁵⁶ No Rio Grande do Sul, essa influência maçônica, de origem positivista está descrita no livro *O crime do padre Sório* (2001), de Luiz Eugênio Vésicio.

monarcas. Os discípulos do positivismo se aproveitaram do momento histórico de desmantelamento, no Brasil, de toda e qualquer forma de pensamento e de reação à monarquia. Houve também a liquidação sistemática de toda e qualquer manifestação de esquerda (SODRÉ, 1982). Com a monarquia praticamente falida e a Igreja Católica Apostólica Romana em dificuldades, sem nenhum tipo de resistência às propostas do positivismo, tanto na abolição da escravatura, quanto no processo de proclamação da república, acabaram por prevalecer as teorias de Comte (1877) relativas à economia, à política e mais tarde, também, quanto a educação.

É necessário destacar quanto a igreja católica, que ela também não iria representar os interesses dos trabalhadores, como historicamente nunca o havia feito, ao contrário, conforme as encíclicas *Aeterni Patris*⁵⁷, de 1879 e, *Rerum Novarum*⁵⁸, de 1891, para substituir modelos teóricos de esquerda foi imposto ao clero católico, pelos seus superiores, a volta à filosofia de Tomás de Aquino. Criou-se, assim, o neotomismo que acabou por influenciar especificamente a educação conforme identificamos no item 2.1.3 da revisão da literatura dessa dissertação, capítulo 1.

O neotomismo se evidenciou na carta *Aeterni Patris*⁵⁹, de 1879. Esta carta versa sobre a restauração da Filosofia Cristã, conforme a doutrina de Tomás de Aquino, um dos principais expoentes da escolástica. A escolástica foi um período em que o cristianismo começou a ser ensinado nas escolas (mosteiros), proporcionando a transição do platonismo para o tomismo, tendo como base o filósofo Aristóteles. Isso pode ser conferido, conforme a revisão da literatura dessa dissertação, no item 2.1.3, quando aludimos a influência da escolástica na escola tradicional baseada na ação pedagógica da *Ratio Studiorum*, o fundamento da instrução no Brasil até 1759. Sobre os motivos da retomada dos ensinamentos tomistas, o Papa Leão XIII escreve que,

(...) a própria sociedade civil e doméstica, que se encontra em grande perigo como todos sabemos, por causa da peste dominante e das opiniões perversas, certamente viveria mais tranquila e segura se, nas Academias e nas escolas, se ensinasse doutrina mais sã e mais em conformidade com o

⁵⁷ Do latim “Do Pai Eterno”, escrita pelo Pontífice Leão XIII, em 1879.

⁵⁸ Do latim “Das Coisas Novas”, escrita pelo Pontífice Leão XIII, em 1891.

⁵⁹ https://w2.vatican.va/content/leo-xiii/fr/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_04081879_aeterni-patris.html

Magistério do ensinamento da Igreja, tal como o contêm as obras de Tomás de Aquino. A respeito da genuína noção de liberdade, que agora se degenera em licenciosidade, a origem divina de toda autoridade, as leis e a sua força, o paternal e equitativo império dos Príncipes supremos, a obediência aos poderes superiores, a mútua caridade entre todos; todas estas coisas e outras do mesmo teor foram ensinados por Tomás, têm uma robustez grandíssima e invencível, para deitar por terra os princípios do novo direito, que, como todos sabem, são perigosos para a tranquilidade e a ordem das coisas e para o bem-estar público.⁶⁰ (Aeternis Patris, 1879, p. 18).

Dois anos mais tarde, em 1891, o Papa Leão XIII escreveu a *Rerum Novarum*. Esta encíclica foi uma resposta à secularização da Igreja Católica, fruto da ciência desenvolvida no iluminismo, principalmente com a Reforma Protestante, de 1517, que mostrou que o poder de Roma podia ser contestado. Assim, vendo-se relegadas a um papel secundário, a Igreja Católica, partiu em busca de soluções para os problemas trazidos pela nova sociedade Industrial, daí então, a criação do Socialismo Cristão como forma de legitimar, ou manter, os privilégios com uma reaproximação com o Estado, propondo-se como uma alternativa ao Marxismo e ao Anarquismo, quanto à revolução como solução para a luta de classes entre proletariado e industriais.

No item 3 da encíclica, o Papa Leão XIII, quanto à questão socialista (socialismo científico criado por Marx e Engels) escreve que

(..) os socialistas, para curar este mal, instigam nos pobres o ódio invejoso contra os que possuem, e pretendem que toda a propriedade de bens particulares deve ser suprimida, que os bens dum indivíduo qualquer devem ser comuns a todos, e que a sua administração deve voltar para os Municípios ou para o Estado. Mediante esta transladação das propriedades e esta igual repartição das riquezas e das comodidades que elas proporcionam entre os cidadãos, lisonjeiam-se de aplicar um remédio eficaz aos males presentes. Mas semelhante teoria, longe de ser capaz de pôr termo ao conflito, prejudicaria o operário se fosse posta em prática. Pelo contrário, é sumamente injusta, por violar os direitos legítimos dos proprietários, viciar as funções do Estado e tender para a subversão completa do edifício social. (LEÃO XIII, 1891, item 3).⁶¹

Depreende-se da análise desse item da encíclica *Rerum Novarum* que os ideais socialistas, representavam um perigo à manutenção do *status quo* da igreja

⁶⁰ Site do VATICANO. Disponível em: <https://sumateologica.files.wordpress.com/2010/02/enciclica_aeterni_patris.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2018.

⁶¹ Site do VATICANO. Disponível em: <http://w2.vatican.va/content/leo-xiii/pt/encyclicals/documents/hfl-iii_enc_15051891_rerum-novarum.html>. Acesso em: 02 jul. 2018.

católica, pois, a instrução como preconizada pelos socialistas, poderia subverter o “edifício social”, uma vez que dava oportunidade de instrução para todos.

Estas informações sobre a relação Estado e Igreja também encontram respaldo em Bosi (1992). Este autor destaca que o anti-escravismo de positivistas ortodoxos como Miguel Lemos e Teixeira Mendes sempre combinou os seus argumentos com a propaganda do regime republicano, adotando para ambas as causas o mesmo discurso de crítica ao imobilismo do Império e de fidelidade à teoria dos três estágios da humanidade de Comte. Bosi (1992, p. 276), relata que a monarquia “ainda se achava presa às fases teológica e metafísica da História, as quais deveriam, por obra de leis inderrogáveis inscritas na própria natureza das coisas, ser ultrapassada pela fase positiva”.

A escravatura era vista como um atraso para o país pelos abolicionistas e/ou republicanos, uma vez que o Brasil era o único país na América Latina que ainda tinha um regime monárquico, cuja economia agrária baseava-se na mão de obra escrava. Também a Igreja Católica, agora, estava descontente com a sua subordinação ao Estado monárquico, o que se dava pelo regime do padroado e que permitia ao imperador nomear os bispos e cardeais.

A junção de dois movimentos, o abolicionista e o republicano, foi fundamental para a queda do império ainda que não em par de igualdades de interesses e de conhecimento das propostas, pois o segundo foi dominado pelos segmentos mais ricos da sociedade, a burguesia emergente, os latifundiários (Republicanos de última hora) e os chamados letrados inúteis (SODRÉ, 2004), que não sendo nem do clero, nem da monarquia, buscavam o poder político, visto, que de fato, detinham o poder econômico.

Por outro lado, a categoria povo era praticamente desconhecida, isto é, devido a constante repressão promovida pelos imperadores às forças populares elas nitidamente desconheciam o que estava ocorrendo. Além da repressão, a completa falta de instrução formal, ou seja, de escolas populares. Um exemplo disso é a manifestação do jornalista republicano Aristide Lobo, em sua coluna “Cartas do Rio”⁶², escrita no dia da proclamação e publicada no Diário Popular de 18 de novembro de 1889, “o povo assistiu bestializado, atônito, surpreso, sem conhecer o que significava” (LOBO, 1889, Diário Popular), ao movimento que derrubou a

⁶² Era o título da coluna que o jornalista mantinha no Diário Popular.

monarquia. Isso demonstra que a República do Brasil surgiu de um movimento de cúpula, os militares positivistas, e sem a participação da população que sequer existia como força política.

Durante a chamada Primeira República (1889-1930) o Brasil era um país essencialmente agrário, porém em vias de industrialização mesmo que de modo incipiente e tributário dos países capitalistas centrais. Nosso recorte se dá especificamente nas Leis Orgânicas do Ensino, de 1942, no Estado Novo, durante o período Vargas, que assume o compromisso de “industrializar o país mediante o processo de substituição gradual das importações, produzindo aqui o que era possível” (TOMAZI, 2014, p. 160), ou seja, implantar uma política industrial tendo o Estado como o principal agente investidor na infraestrutura necessária a esse processo, inclusive e principalmente, na preparação de mão de obra necessária.

A partir de 1930, na chamada Era Vargas, apesar do número quase insignificante de indústrias no Brasil, esse tema começa a ser a preocupação do governo. A crise de 1929, nos Estados Unidos, também atingiu o Brasil, que se mostrava dependente da exportação de um único produto: o café. Esse foi um - dentre vários – dos elementos motivadores para a industrialização, uma vez a crise do modelo agrário-exportador também fez surgir a necessidade da produção local de bens de consumo. Assim, Getúlio Vargas que tinha como meta transformar o Brasil em um país independente, baseado na proteção da indústria nacional, haja vista a redução de interesses do capital estrangeiro no Brasil, lançou mão da criação de estatais. O professor Wilson Cano (2015, p. 448-449), escreveu que

o menor interesse do capital estrangeiro e a debilidade do capital nacional obrigaram o estado a assumir também uma função produtora, notadamente em setores considerados prioritários, com a implantação de várias empresas estatais no período, entre as quais: a Companhia siderúrgica Nacional (CsN), a Companhia Vale do rio Doce (CVRD), a Companhia Nacional de Álcalis (CNA) e a Companhia hidroelétrica do São Francisco (ChesF).

Numa análise mais contemporânea da questão da preparação para o mercado do trabalho, parece válido destacar a função ou a posição do trabalhador no sistema de produção taylorista-fordista e, mais tarde, no chamado toyotismo, o que não é a mesma coisa do que modo de produção, porque taylorismo-fordismo ou toyotismo são padrões produtivos diferentes e não modos de produção, ou seja, são categorias dentro do modo de produção que tem o capital como suporte. Acontece

que o modelo taylorista-fordista entra em crise na década de 1970. Nessa década acontece a substituição deste padrão pelo atual, que se denominou toyotismo.

Para os autores do texto que analisamos e relacionamos com as Leis Orgânicas do Ensino, “o binômio taylorismo-fordismo caracterizou-se como um modelo produtivo de caráter rígido, cuja finalidade era controlar a intensa fragmentação das atividades produtivas” (GUIMARÃES, 2008, p. 20). A esse processo, porém, considerando mais especificamente o modo de produção capitalista, Marx chamou de alienação, que ocorre quando o proletário não mais detém a compreensão de todo o processo produtivo, de modo a não saber mais o que está produzindo e para quê, perdendo o controle sobre os frutos do seu trabalho.

Marx, em sua obra os Manuscritos Econômico-Filosóficos (1844), escreveu sobre a relação íntima entre o homem e a natureza, afirmando que o trabalho nasceu com o homem e se manifestou no modo como este adequou o espaço onde vivia, tornando-se, assim, no mediador entre a natureza e o trabalho. Entretanto, para Marx (2004, p. 84),

a natureza é seu corpo, com o qual ele tem que ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é parte da natureza.

Assim, por ser um ser natural dotado de razão, o homem é capaz de produzir coisas em seu cérebro e materializá-las, utilizando-se dos materiais disponíveis na natureza, ou seja, “põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhe forma útil à vida humana (MARX, 1985b, p. 202). Marx, no entanto, também denuncia a modificação causada pelo Capitalismo nessa relação de reciprocidade, que levou à extinção dessa boa relação homem e natureza, e acabou transformado homem e natureza em escravos de uma terceira classe: a burguesia industrial. Ele o faz ao denunciar que para que haja uma sociedade de enriquecimento progressivo, no sistema capitalista, é necessário que se acumule muito trabalho, para ele “o capital é trabalho acumulado”. Nas palavras de Marx (2004, p. 26),

portanto, na medida em que sejam retirados das mãos dos trabalhadores cada vez mais produtos seus, que o seu próprio trabalho cada vez mais se lhe defronte como propriedade alheia, e cada vez mais os meios de sua

existência e de sua atividade se concentrem na mão do capitalista a acumulação do capital aumenta a divisão do trabalho, a divisão do trabalho aumenta o acúmulo de capitais.

Desta forma, na proporção que mais produz, o trabalhador menos custa para a economia e por isso perde valor, transformando-se em mercadoria. Com essa divisão do trabalho “o trabalhador torna-se sempre mais puramente, maquinal” (MARX, 2004, p. 26).

Para que esse modo de produção fosse efetivo, foi necessário a adequação do modelo econômico. Guimarães (2008), em *Escolarização burguesa e a formação omnilateral*, aponta também para a ideia de que o fim do Estado de Bem-estar Social, nos Estados Unidos, e em alguns países da Europa, ocorreu por volta de 1970 e, para substituí-lo com vistas a manutenção das taxas de lucro do capital, engendra-se o que se conhece atualmente como neoliberalismo econômico, ou seja, a diminuição da interferência do Estado na assistência social aos trabalhadores, por um lado. Por outro, ocorre o aumento do aporte financeiro do Estado, via transferência de dinheiro público aos banqueiros e grandes corporações industriais privadas, fato verificado mais especificamente nos países do capitalismo hegemônico. Em alguns dos países subdesenvolvidos isso também ocorre como no Chile, Brasil e outros.

Para Pommer (2016)⁶³, em se tratando do capitalismo brasileiro, na condição de capital associado dependente, especificamente a burguesia nacional, buscou se adequar ao capitalismo, o procedimento econômico neoliberal para manter-se no poder. O Estado mínimo é a condição para a política Neoliberal, mas Estado mínimo, repetimos, significa estritamente, menor assistência ao trabalhador, e maior aporte de recursos públicos à iniciativa privada. Não se trata da diminuição do tamanho do Estado, mas de ênfase no aporte dos recursos que deixam de garantir renda mínima aos pobres e passam a garantir renda máxima aos donos do capital, especialmente através da privatização das empresas estatais mais rentáveis, isenções fiscais, não pagamento de imposto de transmissão de bens e diminuição da alíquota do imposto de renda das pessoas físicas, ou seja, dos donos das empresas.

⁶³ POMMER, 2016. Anotação de aula.

Quanto ao argumento do aumento do controle exercido por instituições privadas que aparecem como reguladoras da economia e da educação, POMMER & POMMER (2017)⁶⁴ no artigo A educação profissional na era da acumulação flexível: o caso do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, afirmam que:

foi por isso que a escola passou a ser objeto de controle e avaliação de economistas e não de profissionais da área da Educação. Várias agências internacionais criadas para esse fim passaram a medir a educação com a fita métrica dos resultados operacionais do sistema financeiro e industrial e não por critérios científicos, estéticos e ético-políticos. (POMMER, A; POMMER, R. G. in MACEDO, 2017, p. 263).

Ainda para Pommer (2016), a acumulação flexível ou toyotismo é, portanto, o nome dado ao modo de operação da linha de produção das empresas que propõe a produção por demanda, trabalho sob pressão e outros artifícios que visam aumentar a produtividade e a eliminação da atividade sindical. Em termos gerais isto também se aplica à educação, pois, de uma hora para outra aparecem modismos nos trabalhos acadêmicos, como escrever dissertações e teses a partir de aplicativos operacionais já existentes, e que nada acrescentam à atividade pedagógica e outros expedientes que visam substituir o pensar pelo mero operar programas. Coloca-se o tecnicismo em vez da técnica, o pedagogismo em vez da pedagogia, o proselitismo em vez da ciência e da filosofia, como explica Guimarães (2008, p. 21):

(...) no cenário educacional há uma demanda em ofertar, para a classe trabalhadora, cursos técnicos de adestramento rígido, reforçando ideologicamente o tecnicismo pedagógico como responsável pelo desenvolvimento social e econômico, tanto na esfera individual quanto na coletiva.

Historicamente, a introdução de novas máquinas ou técnicas de produção sempre impôs ao trabalhador a busca de competências profissionais compatíveis com estas modificações. Para Guimarães (2008, p. 22), “ao indivíduo recai a responsabilidade de manter-se o tempo todo qualificado, ou seja, empregável, caso contrário, ficará alijado da possibilidade de, pelo menos, disputar um emprego” como livre-explorado.

⁶⁴ No artigo A educação profissional na era da acumulação flexível: o caso do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria do livro Educação profissional em destaque [recurso eletrônico]: filosofia em diálogo com outros saberes / organização Aline Cardoso de Oliveira Macedo... [et al.]. – Santa Maria: NTE da UFSM, 2017, p. 263.

Porém, assim como os teóricos e os engenheiros do capital produzem novas maneiras de extrair mais-valia do trabalhador, eles também inventam novas artimanhas ideológicas. Uma destas artimanhas consta da afirmação de que atualmente existe “a sociedade do conhecimento”, como se todo o conhecimento anteriormente existente não tivesse preparado o atual estágio científico-tecnológico. Este tipo de artifício retórico é muito útil ao capital, pois mesmo pensadores experientes e bem-intencionados caem nesta arapuca do discurso edificante, quando afirmam que à Escola coube “adequar a educação do trabalhador às exigências da ‘sociedade do conhecimento’”, ou seja, de desenvolver no trabalhador a competência de educar-se permanentemente para resolver problemas complexos (KUENZER, 1998, p. 73 apud GUIMARÃES, 2008, p. 23). Cada época histórica teve a sua sociedade do conhecimento, ou seja, não são determinadas técnicas de controle da produção que determinam o pensamento, mas o contrário.

Retomemos o fio da meada. Para Comte (1877), era um dos deveres do Estado cuidar da educação fundamental do povo e “as estatísticas comparadas mostram que nenhuma administração estadual dedicou maior atenção à escola primária e ao ensino técnico-profissional do que o Rio Grande castilhistas e borgistas” (BOSI, 1992, p. 301), de quem Getúlio Vargas é herdeiro. É nesse cenário que nasce a Lei Orgânica do Ensino Brasileiro como um aparelho ideológico do Estado. A educação não como fim, mas, como meio para formar e/ou manter uma ideologia, uma vez que “os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam pela ideologia” (ALTHUSSER, 1980, p. 46). Vejamos isso mais claramente nas palavras do próprio Althusser (1980, p. 60):

O Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, é o Aparelho Ideológico escolar.

E para justificar a afirmação anterior escreve:

nenhum Aparelho Ideológico de Estado dispõe durante tanto tempo da audiência obrigatória, 5 a 6 dias em 7 que tem a semana, à razão de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista. (ALTHUSSER, 1980, p. 60).

A relação entre as duas ideologias, a do Estado Novo e a do positivismo Comteano que subjaz à Reforma Capanema, exigia adequação e o treinamento dos

trabalhadores, na sua maioria oriundos das zonas rurais, aos novos modelos de produção. Cunha & Mehdeff (1993), na seção II do material produzido pelo IPEA, órgão público destinado à pesquisa e ao planejamento de políticas econômico-sociais⁶⁵, testemunham esta assertiva ao exporem os resultados de sua pesquisa sobre o ensino técnico, tendo o Senai e as Escolas Técnicas Federais como referência comparativa.

Uma análise da formação técnico-profissional no Brasil, mais especificamente do SENAI e das Escolas Técnicas Federais (ETFs) demonstra que, em 1909, foi criada uma rede de escolas federais de aprendizes e artífices, que procurava, deliberadamente, manter a estratificação social, uma vez que essas escolas foram destinadas apenas aos chamados “desfavorecidos da sorte”. Essa herança elitista comprova que “nem mesmo com o veemente apoio dos positivistas, defensores intransigentes do ensino técnico-profissional” (CUNHA & MEHDEFF, 1993, p. 11) se conseguiu mudar o que a sorte decidiu, enfatizando assim, que a classe biologicamente inferior ou desprovidos da fortuna, nem mesmo com o auxílio das classes superiores, é capaz de se tornar mais eficiente do ponto de vista da qualidade do seu trabalho e da administração da sua vida.

Esse quadro, apesar da aparente mudança iniciada durante Estado Novo, quando o governo colocou o ensino profissional como o primeiro dever do Estado, em matéria de educação, permanece inalterado até os dias de hoje. Durante o Estado Novo, os burocratas administrativos assumiram uma postura de caráter positivista, almejando que a formação profissional fosse assentada em uma “organização científica do trabalho” sem, contudo, propor o efetivo estudo das ciências. As bases das doutrinas taylorista e fordista de organização do trabalho são de inspiração positivista, porque têm o enfoque de valorização total da ciência enquanto meio apenas produtivo, a fim de se obter, com o mínimo de recursos, o máximo de mais-valia, além de se apresentar como sectarista. Um dos traços essenciais desta tendência era a

⁶⁵ O IPEA é uma fundação pública vinculada à Secretaria de Planejamento, Orçamento e Controle de Presidência da República, cujas finalidades são: auxiliar o Ministro da Secretaria de Planejamento, Orçamento e Coordenação da Presidência da República na elaboração e no acompanhamento da política econômica e prover atividades de pesquisa econômica aplicada nas áreas fiscal, financeira, externa e de desenvolvimento setorial. (KIRSCHNER, Tereza Cristina, Coord. Texto para discussão nº295, Modernização Tecnológica e Formação Técnico-Profissional no Brasil: Impasses e desafios, 1993). O conjunto destas análises orientou as diretrizes educacionais dos sucessivos governos neoliberais de 1993 até 2002.

(...) rígida separação entre o planejamento e a execução [pois] qualificado ou não, o trabalhador direto não deve exercer nenhum poder de decisão ou julgamento. A pré-especificação de todas as tarefas manuais não dá margem a qualquer autonomia do trabalhador; e todo o conhecimento técnico, científico e organizacional é monopolizado pela gerência. (CUNHA & MEHDEFF, 1993, p. 9).

Esse modelo exigia uma qualificação para o trabalho muito específica, estabelecida, na década de 1940, pelas Leis Orgânicas do Ensino Industrial e pelo SENAI. O treinamento decorrente era, conseqüentemente, também muito específico, sendo o do Senai ainda mais redutor de habilidades, se comparado ao primeiro o que, segundo os autores da pesquisa, acabou por se transformar em um problema porque a especificidade rígida impedia a adaptação do ensino às transformações da economia. Os eventuais novos postos de trabalho que fossem criados a partir de um novo ramo industrial, por exemplo, não mais podiam ser ocupados porque a formação estava defasada, obsoleta. Observe-se, contudo, que os autores citados, apenas propõem menos rigidez no treinamento dos trabalhadores, nada mais do que isso.

Desta forma, o somatório da rigidez da especificidade, a burocracia e a alta taxa de evasão, que em 1960, era de 80% dos alunos, fizeram com que Ensino Industrial perdesse prestígio. No entanto, houve um indício de mudança na administração do processo de treinamento da mão de obra em curso a partir de 1959, com uma reforma do “ensino industrial, que concedeu maior grau de autonomia didática, administrativa e financeira às escolas” (CUNHA & MEHDEFF, 1993, p. 11).

O trabalho alienado, além do que já foi exposto, é também qualificado na sua condição de dependência da escola ao sistema produtivo, com a intenção de “formar para a empregabilidade” (GUIMARÃES, 2008, p. 23). Fica assim explicitada a necessidade de a escola estar à serviço da economia capitalista, e mais ainda, de produzir a mão de obra, já “adestrada” no formato das esteiras de produção historicamente estabelecidas conforme o interesse do capital. Alienação na definição de Marx, porque assim, o homem se torna um simples acessório da máquina, de modo que o trabalho se torne opressivo, sem atrativo, sem autonomia, portanto, escravizante em vez de ontocriativo.

A ausência da concepção *omnilateral* na formação técnico-profissional, conceito que se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral

provocada pelo trabalho alienado, relaciona-se com uma escola que busca preparar para o mercado do trabalho, sem superar o controle do capital. Compreende-se que à concepção *omnilateral* de educação, em Marx, deva-se associar a necessidade, urgente, de analisar e compreender as políticas educacionais, como nos propomos a realizar na solução teórica do problema desta dissertação, uma vez que estas estão imbricadas no materialismo histórico, conforme a tese de Marx de que “os homens fazem a história, mas não em condições escolhidas por eles” (FRIGOTO, 2004, p. 63 apud GUIMARÃES, 2008, p. 25), ou seja, “trata-se, pois, de estruturas e determinações socialmente produzidas e, portanto, socialmente passíveis de serem alteradas pela ação consciente dos sujeitos humanos” (FRIGOTO, 2004, p. 63 apud GUIMARÃES, 2008, p. 25).

Portanto, ao analisar a influência positivista na história do Brasil, mais especificamente na abolição do sistema escravocrata (mão de obra escrava para o trabalho) e proclamação da República (assalariado), constatamos que as reformas apenas estavam respondendo a uma necessidade econômica e não de emancipação humana. Segundo Libâneo (2003), é errônea a ideia de que essa qualificação profissional construa uma educação mais democrática e cidadã.

Antes, forma apenas para a competitividade. Assim sendo, para este pensador, a educação de qualidade “é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais” (Libâneo, 2003, p. 119 apud GUIMARÃES, 2008, p. 23), algo mais próximo da ideia marxiana de educação *omnilateral*.

Ainda, a respeito da relação entre a abolição da escravidão/proclamação da República, com a filosofia de Comte que, principalmente, no livro *Curso de Filosofia Política* (1877) consoante escreve Benoit (1999), o fim das guerras sistemáticas e o fim do Império Romano marcam o começo do desenvolvimento espontâneo da transformação dos escravos em servos. Note-se: esta convicção é de Comte, reproduzida por Benoit (1999, p. 232):

Na “lição 54”, Comte demonstra acreditar [...], que nesta época deixou de existir uma submissão forçada da grande maioria dos seres humanos no que diz respeito ao poder temporal, como fora a dos escravos da Antiguidade e dos servos medievais. As novas forças sociais de caráter pacífico e industrial, com o apoio da doutrina católica, preparam o terreno para que a submissão da classe mais numerosa e trabalhadora pudesse, daí para diante, se efetivar espontaneamente.

Como isso se daria? Através da educação e da igreja, porque dessa forma, cada um aceitaria, pacificamente, se submeter à finalidade social para a qual estava destinado. Outro elemento que se pode notar é o fato que, segundo o livro *Curso de Filosofia Positiva*, é nesse momento que ocorre a clara passagem dos estágios teológicos e metafísicos para o “positivo”.

A respeito da “emancipação do trabalho”, Comte (1877) traça efusivos elogios às consequências da passagem do trabalho escravo para a “servidão espontânea”. Segundo Comte, assim como houve a evolução dos estágios, também houve, a “emancipação do trabalho”. A igreja católica apostólica romana teria sido de suma importância nesse processo, ainda que ela mesma tivesse tido escravos. Sobre isso Comte (1877, p. 67), escreve que

a influência inicial do regime católico e feudal estabeleceu assim, tanto no campo quanto nas cidades, este primeiro grau elementar da emancipação popular, que, imprópria, por sua própria natureza, para constituir uma condição realmente estável, obviamente só poderia preceder e universalmente preparar uma abolição irrevogável de toda a escravidão pessoal⁶⁶ (CPP, T. 6, L. 56. p. 67. Tradução do autor).

Como podemos inferir, Comte via na Igreja católica uma “aliada” ao seu projeto de religião da humanidade porque esta conseguiu, segundo ele, a submissão moral que ele também desejava na religião que estava pretendendo. Para Benoit (1999, p. 254), “a sociologia positiva está mais preocupada em demonstrar a eficácia de um novo modo de obter a submissão do que em explicar as razões pelas quais os modernos trabalhadores são levados a ela”.

Para o positivismo, a Revolução Francesa, mesmo que tenha sido incapaz de reorganizar a sociedade, serviu para a renovação geral que consistia em se reunir, espontaneamente, em torno do poder real para vencer a segunda etapa (a metafísica ou monárquica, que com a revolução chegara em sua última “crise essencial”) e, então, galgar ao Estado Positivo que é definitivo, sendo que os dois primeiros foram preparatórios deste. A esta etapa, Comte chamou de “ditadura

⁶⁶ L'influence initiale du régime catholique et féodal a donc partout établi, au moins autant dans les campagnes que dans les villes, ce premier degré élémentaire d'émancipation populaire, qui, impropre, par sa nature, à constituer une condition vraiment stable, ne pouvait évidemment que précéder et préparer universellement une irrévocable abolition de tout esclavage personnel. (CPP, T. 6, L. 56. p. 67).

provisória, ou ditadura convencional que, mesmo não resolvendo os problemas da sociedade,

soube imprimir um admirável impulso aos verdadeiros sentimentos de fraternidade universal, seja inspirando às classes inferiores uma justa consciência de seu valor político, seja enfim através de uma feliz predileção contínua por interesses que, em razão de sua generalidade superior, devem ser quase sempre conformes a uma sã apreciação filosófica do conjunto das necessidades sociais⁶⁷. (CPP, T.II, L.57, p. 595. Tradução de BENOIT, 1999, p. 259).

Desta forma, a “*ditadura convencional*” foi o nome anterior do que mais tarde seria o republicanismo e teve papel importante porque consagrou a submissão das “classes inferiores” à hierarquia estabelecida através do respeito à ordem, aceitando que apenas uma pequena parcela da sociedade estaria preparada para tomar as decisões. Isso nos parece ser o que ocorreu no Rio Grande do Sul com Castilhos, Borges e Vargas e, posteriormente, no Brasil com Vargas.

Comte, já em 1817, escreveu um texto onde desenhou um plano para a reorganização política da França, em crise desde a Revolução Francesa. Neste texto chamado *A Indústria*⁶⁸ (1817), ele sugere que a indústria deveria ser o fundamento, a base da reorganização social. Não é por acaso, estando o Brasil em pleno processo de industrialização que os republicanos gaúchos, tenham encontrado na doutrina comteana, o embasamento teórico para o projeto brasileiro de crescimento econômico.

Na obra *A indústria (1817)*, Comte elenca três características que considera decisivas para a evolução da sociedade pós Revolução Francesa. A primeira delas se refere à organização científica do trabalho, de modo que o rendimento seja maximizado. A segunda diz respeito ao fato de que, ao racionalizar a produção, é possível, também, desenvolver outros recursos que sem essa sistematização não seriam necessários. E por fim, essa produção, agora industrial, concentraria os trabalhadores em um único local, a fábrica, transformando-os em uma massa,

⁶⁷ “imprimé aux vrais sentiments de fraternité universelle, soit en inspirant aux classes inférieures une juste conscience de leur valeur politique, soit enfin d’après une heurrence prédilection continue pour des intérêts qui, à raison de leur généralité supérieure, doivent être presque toujours les plus conformes à une saine appréciation philosophique de l’ensemble des besoins sociaux”.(CPP, T.VI, L.57, p. 304).

⁶⁸ BENOIT, Lelita de Oliveira. **Sociologia Comteana: Gênese e devir**. São Paulo: Discurso Editorial, 1999. p.121.

subserviente e totalmente dependente daqueles que são, “evolutivamente”, mais capazes, o que resultaria em benefícios de todos.

Da mesma forma, Benoit (2011)⁶⁹, afirma que na obra *Razão e Revolução*,⁷⁰ Marcuse (1978) ao expor as suas ideias sobre as bases psicológicas e filosóficas a respeito do mundo moderno, escreveu que o positivismo nega a dialética, que pressupõe o embate dos contrários para a harmonia, visto que o termo positivo nada mais é do que a “afirmação daquilo que é, sem sombras negativas, sem obscuridade” (BENOIT, 2011. p. sn). Assim se justificaria a evolução e não a revolução em prol da igualdade na sociedade, visto que a Reforma Capanema, buscava, através do adestramento de trabalhadores, evitar as mudanças sociais.

Afinal, a igualdade é uma utopia segundo Comte e, para este, o positivismo traz uma concepção própria de contrato social, como afirma Benoit (1999),

a sociedade política não se constituiu a partir de um pacto entre “indivíduos livres e iguais entre si”, contrato que, como teriam pensado em geral os teóricos do século XVII e XVIII, estabeleceria as regras da vida em comum, isto sim, a sociedade pensada pelo positivismo se fundaria, aquém das supostas ilusões contratualistas de igualdade e de liberdade, a partir de um plano científico. (BENOIT, 1999, p. 200).

Uma vez que a “ordem da submissão e do trabalho espontâneo” estivessem consolidados, Comte ainda precisaria de argumentos que justificassem essa submissão. É aí que na “lição 57” ele se debruça sobre a História para justificar os benefícios da espontânea submissão das classes inferiores. Para Comte, a indústria pelo seu cego empirismo, criou o conflito entre “empreendedores” e “trabalhadores” e, portanto, teve como consequência a não aceitação por parte do trabalhador do comando dos industriais. À consequência, do fracasso da Indústria no trato com os trabalhadores, Comte chamou de “deplorável antagonismo”, afirmando que a indústria moderna não chegou à organização verdadeira porque, “sua marcha não pode se realizar sem tender à opressão para a maior parte daqueles cuja cooperação lhe é a mais indispensável” (BENOIT, 1999, p. 266).

Esse conflito, abre a possibilidade de soluções que preconizam a revolução como forma de solução para os problemas da sociedade. Nas palavras de Comte

⁶⁹ BENOIT, Lelita de Oliveira. Aguste Comte. Revista cult uol. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2011/01/aguste-comte/>. Acesso: 20 mai. 2018.

⁷⁰ MARCUSE, H. Razão e Revolução. Tradução: Marília Barroso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

(1877), acabou por impedir que os operários se submetessem espontaneamente aos industriários e mais ainda, proporcionou o surgimento das “predicações utópicas” dirigidas aos trabalhadores que estimularam a revolução.

Frente a todas as questões postas nesse capítulo resta-nos apresentar um dos argumentos que subjazem a todas elas: a questão da estratificação biológica defendida por Comte. Comte o faz lançando mão da frenologia e o que é dito pode ser confirmado no prefácio da obra *Système de Politique Positive* (1851), traduzida por Pedro Bertomé de Mendonça (2007), onde ele afirma que

retomando os apanhados empíricos sobre o progresso do espírito humano, de autoria do grande Condorcet, (Comte) desenvolveu e sistematizou a profunda ligação entre o passado, o presente e o futuro das gerações humanas; e com base na imortal obra empírica de Gall, sistematizou a Teoria Cerebral positiva, onde se demonstra a existência, em todas as espécies de animais superiores, das mesmas funções intelectuais e morais em diferentes graus de desenvolvimento, inclusive a existência inata dos instintos benévolos. (MENDONÇA, 2007, p. XIII).

Compreendemos dos estudos feitos nas obras de Comte, que a biologia foi fundamental para justificar a noção de progresso material, porque deu um argumento científico e não mais metafísico para justificar o progresso de uns e o fracasso de outros. Para Comte (1851), “o devotamento dos fortes aos fracos deve se estender aos menores seres suscetíveis de simpatizar com nossas afeições e de contribuir para nossos trabalhos” (SPP, 1851, tradução de MENDONÇA, 2007, p. 48) e isso, dependeria dos estudos da biologia, através da frenologia para a comprovação daquilo que Comte chamou de biocracia⁷¹.

A biocracia, ou a Lei da evolução ativa, faz parte da segunda Lei Dinâmica do entendimento e organiza o processo humano de desenvolvimento destacando a primazia da emoção sobre o intelecto e é enunciada por Comte (1934, p. 479)⁷² da seguinte forma na obra *Catecismo positivista*: “A atividade é primeiro conquistadora, em seguida defensiva e enfim industrial”. Desta forma, Comte propunha que a

⁷¹ “Cette vaste biocratie [...]”. COMTE. *Système de politique positive*, vol. I, p. 618.

⁷² Para LACERDA (2009, p. 73) no artigo: *As críticas de Augusto Comte à Economia Política*, “para a boa compreensão dessa lei, ela deve ser lida e entendida particularmente em conjunto com a lei seguinte, que é a lei dos três estados da afetividade: “A sociabilidade é primeiro doméstica, em seguida cívica e enfim universal, segundo a natureza peculiar a cada um dos três instintos simpáticos [apego, veneração e bondade]” (COMTE, 1934, p. 479). Combinando-se as duas, o resultado é que os âmbitos afetivos da antiguidade e da Idade Média foram a família e a pátria, mas é próprio à modernidade a extensão dos sentimentos para o âmbito universal (é claro que sem deixarem de existir os âmbitos anteriores).

atividade prática humana, primeiramente precisou conquistar espaços e posses. Uma vez detentora das posses foi preciso defendê-las e, por fim chegou o tempo pacífico destinado às necessidades intelectuais e afetivas, representado pela sociologia com o auxílio da religião da humanidade, onde se prestaria culto não mais ao transcendente, mas à homens que marcaram a humanidade.

Mendonça (2007, p. 178), no posfácio da tradução do livro *Sistema de Filosofia Política* (1851) escreve que “a verdadeira sociologia, ou seja, a sociologia positiva nos mostra que a educação nasce junto com a religião” e que a história da educação está ligada à História da Religião. Ele justifica que, com a Revolução Francesa, com a extinção da Monarquia e com a redução do Clero Católico, a obrigação de instruir foi assumida pelo Estado, mas que esse o fez através de escolas leigas que não proporcionam uma educação integral, porque desprezam “os sentimentos e as ações que constituem o motor essencial da inteligência, e que necessitam de contínuo exercício para o geral aperfeiçoamento pessoal e social” (MENDONÇA, 2007, p. 180), forçando assim o Estado a uma tarefa que é da Igreja e abre espaço para empresas cuja finalidade é apenas a obtenção de lucro. Para Mendonça (2007) isso desvirtuaria completamente a formação das novas gerações e a solução de reequilíbrio estaria no Sistema Universal de Educação, que tivesse por base o positivismo. Mendonça (2007, p. 182), reifica os argumentos comteanos afirmando que

a lei do classamento⁷³ está precisamente ligada à lei do nosso entendimento. O ensino atual, que por desprezo preconceituoso ou por ignorância, não obedece à lei do classamento, promove mais confusão do que entendimento, prejudicando a visão de conjunto normal e natural, deixando os educandos à mercê da anarquia metafísica e da corrupção geral.

Para Comte (1877), a sociedade humana deve ser estamental para que se garanta a ordem e o progresso uma vez que, através da Lei dos três Estados⁷⁴,

⁷³ “Segundo Comte, as ciências classificam-se de acordo com a maior ou menor simplicidade de seus objetivos respectivos. A complexidade crescente permite estabelecer a sequência: matemáticas, astronomia, física, química, biologia e sociologia”. (GIANNOTTI, 1996, p. 11).

⁷⁴ A Lei dos Três Estados, elaborada por Comte para justificar a evolução da humanidade, foi inspirada em Condorcet quanto à ideia de lei natural de desenvolvimento natural da história e da humanidade. *Esboço de um Quadro Histórico dos Progressos do Espírito Humano*, de Condorcet (1743 - 1794).

<https://www.sabedoriapolitica.com.br/filosofia-politica/filosofia-contempor%C3%A2nea/auguste-comte/>
Acesso em: 13 ago. 2018.

tenha ficado definido o papel de cada classe nas sociedades. Portanto, inferimos dessas questões expostas nesse capítulo que, do conhecimento e da influência que o positivismo tinha no Brasil, tenha surgido o projeto de fazer uso da educação, estritamente adestradora, para compensar uma Proclamação da República feita às presas, assim como uma abolição do sistema escravocrata, que muito pouco tinha de humanitária, antes servia apenas como condição para o fim da monarquia.

3.2 AS PRIMEIRAS LEIS ORGÂNICAS DO ENSINO

O projeto de educação, ou o que se entende por educação brasileira, desde Dom João VI, tem tido um caráter profissionalizante utilitarista com a missão de servir, antes, aos monarcas, depois aos que se sucederam no governo como representantes da classe dominante – latifundiários e burguesia – desde, 1808, até 2003. A partir do golpe de 2016, voltou-se ao modo de educar anterior a 2003. Significa que a educação não tinha como objetivo a formação técnico científica com vistas à autonomia intelectual e política dos brasileiros, mas sim, o objetivo de submeter os trabalhadores ao controle permanente da classe dominante, o que se pode confirmar pelas discontinuidades quanto aos modelos adotados apresentados na história, desde os Jesuítas (1599-1759), passando pelo período pombalino⁷⁵, até nossos dias.

Desde a reforma proposta por Benjamin Constant (1836-1891), em 1890, a educação brasileira sofreu várias mudanças. Essas mudanças aconteceram, e acontecem, quase sempre por motivos mais econômicos e políticos do que propriamente educacionais. Em cada reforma fica explícita a intenção de fazer da educação uma aliada política, conforme a conjectura do momento. Na reforma de 1890, Benjamim Constant, adepto das ideias do Positivismo de Comte, considerou o exército como o grupo mais bem preparado para executar a transformação social. O que se afirma pode ser comprovado quando identificamos um caráter ideológico das que visavam formar novos cidadãos para uma realidade nova, ainda que o positivismo rejeitasse as intervenções militares.

⁷⁵ Sebastião José de Carvalho e Melo (1750-1777), nomeado ministro pelo rei de Portugal D. José I. Período em que foi ministro de Portugal com a missão de organizar a escola para servir ao Estado e que durou até a chegada da família real portuguesa no Brasil, em 1808.

Na sequência dos fatos, em 1901, promulgou-se a reforma da educação de Epitácio Pessoa, que teve como característica marcante a permissão do acesso feminino aos cursos secundários e superiores, conforme o artigo 121 do Decreto Lei n. 3.890, de 01 de janeiro de 1901. Entretanto, mesmo dando autorização para que as meninas e mulheres pudessem estudar, elas deveriam ficar em lugares separados como se pode observar na citação *Ipsis litteris*. “Art. 121. E' facultada a matricula aos individuos de sexo feminino, para os quaes haverá nas aulas logar separado”.⁷⁶

Em 1911, ou seja, num intervalo de 10 anos da última proposta de mudança, promulgou-se uma nova reforma, esta agora, baseada nas ideias do ensino livre que deu mais autonomia para os estabelecimentos realizarem os exames, conforme os Decretos: n. 8.659 a 8.663, de 05 de abril de 1911⁷⁷. Cinco anos depois aconteceu a nova reorganização do ensino, com Carlos Maximiliano (1915), instituindo-se os exames vestibulares e, em 1925, Rocha Vaz, no Decreto n. 16.782-A, de 13 de janeiro, organiza o Departamento Nacional do Ensino⁷⁸.

O breve histórico acima serve apenas para ilustrar o quanto a educação foi alvo de mudanças desde o Brasil Colônia até nossos dias. Nosso foco de estudo está no período em que Getúlio Vargas chega ao poder, a partir do golpe de 1930 até as mudanças de 1946. Os dados históricos dão conta que em 1931, Francisco Campos reestruturou o ensino superior com a elaboração do Estatuto das Universidades e o ensino fundamental passou a ter sete séries. Nesse ano foram elaborados os Decretos n.ºs 19.890, 19.851 e 19.852⁷⁹. O Decreto n.º 19.890, 18 de abril de 1931, mais especificamente, versou sobre a reforma do ensino secundário e o Decreto n.º 21.241, de 04 de abril de 1932, consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário e deu outras providências. Mas, em nenhum momento houve a destinação dos recursos necessários à criação de um sistema nacional de ensino.

⁷⁶ BRASIL. Legislação. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 03 abri. 2018.

⁷⁷ BRASIL. Legislação. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 03 abri. 2018.

⁷⁸ BRASIL. Legislação. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16782-a-13-janeiro-1925-517461-norma-pe.html>>. Acesso em: 03 abri. 2018.

⁷⁹ BRASIL. Legislação. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>>. Acesso em: 03 abri. 2018.

A nossa análise se dá no período em que Gustavo Capanema (1942) promoveu a reforma do ensino secundário, dividindo-o em dois ciclos: Ginásio; Clássico e Científico – reagindo contra as tendências intelectualizantes e naturalistas da reforma anterior, a nova reforma colocou entre as finalidades do ensino secundário a de formar a personalidade integral do adolescente e de acentuar, na formação espiritual do educando, a consciência patriótica e humanística. Conforme Bomeny (1999, p. 163), escrevendo sobre a educação no Estado novo,

o ensino secundário é decisivo na formação de mentalidade. O “homem novo” para o Estado Novo teria seu embrião vertebrado na adolescência, veria o mundo e avaliaria sua posição na sociedade de acordo com o convívio de juventude que tem no ensino secundário sua inequívoca expressão.

A educação nesse período, no Estado Novo, se deu através do que ficou conhecida como a Reforma Capanema, ou das Leis Orgânicas de 1942, 1943 e 1946, nos Decreto-Lei n.º 4.073, de 20 de janeiro de 1942, que contém a Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto-Lei n.º 4.244, de 09 de abril de 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto-Lei n.º 6.141, de 28 de dezembro de 1943, Lei Orgânica do Ensino Comercial; por fim, o Decreto-Lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946 e, da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, todas elas cumprindo um papel ideológico importante no contexto ditatorial do Estado Novo, conforme revisão da literatura feita no item 2.1.6 dessa dissertação.

Quanto ao estudo sobre as Leis Orgânicas do Ensino brasileiro, a questão que nos propusemos nessa dissertação foi identificar as influências positivistas nessa reforma que, ao propor a divisão entre “empreendedores” e “trabalhadores”, entre “cabeças” e “braços”, inspirados em Comte e com a finalidade de eliminar o conflito através de uma “submissão espontânea”, baseou-se em uma suposta “desigualdade biológica”. Isso fica evidenciado quando da compreensão da dicotomia proposta pela reforma entre os estudos profissionais e os propedêuticos, ou seja, que preparava para o ensino superior, apenas àqueles tidos por mais aptos e que preparava para o trabalho prático e operativo, os tidos como inferiores.

A questão aqui proposta está, não na estratificação social, mas no fato de que agora a separação se dava por meios legais, como já acontecera, no Brasil, durante a escravidão. O estudo mostrou que a base da teoria que justificava essa divisão entre as pessoas estava em Comte quando este se apoia na frenologia com ciência

justificadora das classes mais ou menos evoluídas. Benoit (1999), escreve que ao acrescentar preceitos epistemológicos-positivistas à frenologia, Comte pretendia rebater as críticas que foram feitas ao determinismo biológico dessa teoria. Sobre isso, Benoit (1999, p. 321) escreveu que para Comte,

os atos humanos são condicionados pela educação, mas só até certo ponto, ou seja, até os limites em que passam a vigorar, pura e simplesmente, as leis biológicas da natureza humana. Enfim, segundo a frenologia, mesmo sob a mais perfeita educação, têm limitações intransponíveis, naturais, biológicas.

Ainda na “lição 45”, segundo Benoit (1999, p. 322), Comte afirma que, “do ponto de vista social, a existência dessa massa humana, que permanece abaixo da restrita elite intelectual, é necessária à harmonia social”. Ou seja, o Estado teria à sua disposição, através da educação, uma massa facilmente modificável e moldável àquilo que fosse melhor para a classe que controla. Nas palavras de Benoit (1999, p. 324), encontramos uma justificativa que parece ter sido usado na Reforma Capanema:

[que era lutar] contra todo e qualquer ideal de igualdade, assim como contra todo pensamento político da soberania da vontade geral, contra Condorcet⁸⁰, mas também, em certo sentido, contra De Maistre⁸¹, a sociologia estava finalmente fundamentada em realidades positivas e “de acordo com fatos universalmente observados”.

Na Reforma Capanema, o sistema educacional correspondia à divisão econômica-social do trabalho, numa clara preparação “das individualidades condutoras”, que teriam sua formação continuada no Ensino Superior. Essa separação no trabalho aparentemente parece ter uma das bases ideológicas na “lição 50” do *Curso de Filosofia Positiva*, onde Comte, defende que a verdadeira sociedade passa a existir somente quando se desenvolve a cooperação sobre a base de uma racional “divisão do trabalho”.

Esta invariável conciliação da separação dos trabalhos com a cooperação dos esforços, que é tanto mais pronunciada quanto mais a sociedade se torna complexa e se amplia, constitui, com efeito, o caráter fundamental das

⁸⁰ Condorcet (1743-1794,) foi um matemático que defendeu que a educação contribuísse para a liberdade de pensamento.

⁸¹ De Maistre (1753-1821), foi um dos proponentes mais influentes do pensamento contrarrevolucionário ultramontanista no período imediatamente seguinte à Revolução Francesa de 1789.

operações humanas quando nos elevamos do simples ponto de vista doméstico ao verdadeiro ponto de vista social (CPP, T. 2. L. 50, p. 191; tradução de BENOIT, 1999, p. 349.)⁸²

Comte também reforça que essa “boa divisão do trabalho” não é possível se a sociedade não for guiada pelos mais capazes e se não houver o auxílio da educação para preparar os mais qualificados. Ou seja, não faz parte das tendências espontâneas da natureza humana que todos possam ocupar lugares de mando. Assim, também na Reforma Capanema, a educação esteve a serviço da nação e imbricara na “realidade moral, política e econômica” a ser constituída, reafirmando a necessidade de serem ministradas aulas de Educação Moral e Cívica aos operários a fim de que estes percebessem, no patrão e na fábrica, não um adversário e um lugar de constrangimento, mas um aliado e um estabelecimento a que deve prender o seu destino e dedicar seus esforços, de modo a cumprir sua parte no plano de cooperação.

Em um dos trechos da “lição 45” Comte escreve que para que haja a harmonia social ou a ordem social, a massa desqualificada não é um mal a ser combatido. Muito antes, escreve ele que

Fica claro pois que um campo muito vasto está deste modo diretamente aberto à educação para modificar, quase em todos os sentidos, organismos tão flexíveis; ainda que, quanto ao grau, o desenvolvimento [da maioria dos seres humanos] deve sempre permanecer neste estado não muito claro, mas que basta plenamente para a boa harmonia social. (COMTE, 1877, T. 3. L. 45, p. 567; tradução de BENOIT, 1999, p. 322).⁸³

Compreende-se, pelas Leis Orgânicas do Ensino brasileiro que, apesar da educação positivista ser voltada para o altruísmo, já que vinda da Revolução Francesa, cujo lema era: Igualdade, fraternidade e liberdade, esteve ela, destinada apenas à autointitulada elite intelectual. A relação dialética entre as classes não é levada em conta pelo positivismo, que na, sua adesão ao modelo de expressão da lógica formal – exclui, elimina a contradição – ao contrário do materialismo histórico

⁸² Cette invariable conciliation de la séparation des travaux avec la coopération des efforts, d'autant plus prononcé et plus admirable que la société se complique et s'étend davantage, constitue, em effet, le caractère fondamental des opérations humaines, quando on s'élève du simple point de vue domestique au vrai point de vue social. (CPP, T.5, L.50, p. 418).

⁸³ Il est donc clair que le champ le plus vaste se trouve ainsi directement ouvert à l'éducation pour modifier, presque em tous sens, des organismes aussi flexibles; quoique, quanta u degré, leur développement doive toujours rester dans cet état peu tranche qui suffit pleinement à la bonne harmonie sociale. (CPP, T. 3. L. 45, p. 567).

que a toma por partícipe da evolução da atividade racional humana. Sobre a relação dialética, Gadotti (1990, p. 18), afirma que foi Hegel que retomou o conceito de “unidade dos contrários”.

Hegel concebe o processo racional como um processo dialético no qual a contradição não é considerada como “ilógica”, paradoxal, mas como o verdadeiro motor do pensamento, ao mesmo tempo que é o motor da história, já que a história não é senão o pensamento que se realiza. O pensamento não é mais estático, mas procede por contradições superadas, da tese (afirmação) à antítese (negação) e daí à síntese (conciliação). Uma proposição (tese) não existe sem oposição a outra proposição (antítese). A primeira proposição será modificada nesse processo de oposição e surgirá uma nova. A antítese está contida na própria tese que é, por isso, contraditória. A conciliação existente na síntese é provisória na medida em que ela própria se transforma numa nova tese.

Em que pese ser o conceito de dialética de Hegel estritamente idealista – a história é o pensamento que se realiza – ele tem o mérito de acolher a contradição. Marx irá corrigir o idealismo metodológico de Hegel, como será demonstrado a seguir. O que se pode perceber é que Comte propõe, a seu modo, uma conciliação entre as classes, de modo a evitar a revolução. Essa conciliação proposta por Comte (1789-1857) e que também foi preocupação de Hegel (1770-1830) vai ser, mais tarde, objeto de estudo de Marx (1818-1883). Entretanto, Marx propõe uma inversão para a dialética de Hegel, afirmando que:

(...) na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência. (Marx, 1977, vol. I:301).

Portanto, na Reforma Capanema quando analisada do ponto de vista histórico-dialético, pode-se perceber que o que houve foi uma apropriação dos ideais positivistas, porque estes se apresentavam com uma alternativa pragmática para o adestramento da classe trabalhadora, mas também que houve uma adequação dessas ideias de modo a satisfazer os próprios ideais de Getúlio Vargas. Análise esta que será melhor desenvolvida no próximo capítulo.

Assim, a escolha do ideal educacional positivista durante o governo de Vargas deveria constituir o caráter e o sentimento nacional da população, ao preço da supressão de sua autonomia política e intelectual, que para Marx levaria à alienação. Para Cavazotti (1997, p. 95) “foi invertida a ordem do processo e instalada a República antes da formação moral republicana, urge corrigir essa afoiteza, concentrando todos os esforços na reforma educacional”. Para a intelectualidade republicana⁸⁴, a população deixaria de ser súdita para ser cidadã, se dominasse aspectos culturais e científicos para ela determinados, conforme a sua condição biológica. Isso intrinsecamente não mudaria a sua condição ontológica. A escola deveria servir para reforçar a obediência espontânea.

Mesmo assim parece ter havido determinado grau de ambivalência quanto ao papel da educação, dúvida protagonizada pelo autor dos projetos e que pode ser comprovada no acontecimento em que Capanema, na solenidade realizada no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, com a presença de Getúlio Vargas, no dia 2 de dezembro de 1937, teria levado dois discursos. Um primeiro apresentava seus feitos na área da educação e da cultura e, o segundo se mostrava a favor do novo regime. Estar a favor do regime significava fazer da educação um “centro de preparação integral de cada indivíduo, para servir a nação” (CAPANEMA, 1937 apud HORTA, 2010, p. 49). Capanema era um estudioso e em várias oportunidades utilizava-se do pensamento de Marx sem citá-lo, como na frase acima. “Preparação integral” significa justamente educação *omnilateral*, mas Capanema distorce, na imediata sequência de suas palavras, o significado profundo do que acabara de afirmar, ao acrescentar “de cada indivíduo para o serviço da nação”, o que é, nitidamente, um adendo fascista ao início da frase.

Em resumo, Capanema estava mostrando a disposição do Governo Federal de reorganizar o sistema escolar do país, principalmente nos níveis de ensino primário e profissional. Para analisar os princípios norteadores dessas mudanças nos debruçamos sobre as Leis Orgânicas do Ensino brasileiro, mais especificamente quanto ao Ensino Técnico Profissional. Nas palavras de Capanema (1937, apud HORTA, 2010, p. 53), o Ensino Técnico Profissional precisava da atenção e da criação de uma rede de liceus “destinados a dar a todo o país, [...], o ensino

⁸⁴ Que na época era positivista.

profissional capaz de transformar a juventude brasileira que aí vem, num exército de trabalhadores competentes, úteis a si mesmos e à nação”.

Em paralelo ao Ensino Profissional - que tinha por propósito formar ‘um exército de trabalhadores’ - Capanema (2010), propõe o Ensino secundário com acentuado “caráter cultural” onde seriam ensinadas as “humanidades clássicas” para a “elite intelectual do país”. Novamente aqui aparece uma referência à Marx, obviamente em sentido inverso. Marx (1983, V. I, p. 200) em O Capital, escreve aludindo à criação de um contingente de trabalhadores aptos ao trabalho como necessidade para a reprodução do capital, o seguinte:

Mas, se a população trabalhadora excedente é produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base no capitalismo, essa superpopulação torna-se, por sua vez, a alavanca da acumulação capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta, como se ele o tivesse criado à sua própria custa. Ela proporciona às suas mutáveis necessidades de valorização o material humano sempre pronto a ser explorado, independente dos limites do verdadeiro acréscimo populacional.

Neste trecho, além da ideia de exército industrial de reserva, existe a clara referência sobre as necessidades mutáveis do capital, o que hoje se chama de flexibilidade, mas que continua sendo a mesma coisa desde as origens do sistema capitalista de produção. O que Capanema está propondo, além do treinamento dos trabalhadores nos centros urbanos e em algumas regiões do interior, é a criação de um propedêutico ao ensino superior, também destinado à “elite intelectual do país”, ou seja, para aqueles que devem administrar a utilização da mão de obra treinada. (HORTA, 2010, p. 54). Em outra oportunidade, em um manuscrito “sobre a organização do ensino secundário”, datado de 1941, Capanema também descreve o ensino secundário, como algo destinado a um seleto grupo, reforçando, por lei, a diferença na apropriação da riqueza social produzida entre os dois públicos em questão, ao dizer que este ensino se destinava, conforme anteriormente citado:

à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores, dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. (HORTA, 2010, p. 59).

Com base no exposto, é possível concluir que é com o objetivo de dar-lhe organicidade que foram propostas as mudanças no ensino brasileiro, durante o

Estado Novo. Essas regulamentações receberam, genericamente, o cognome de Reforma Capanema, mas tratam-se das Leis Orgânicas do Ensino que, por serem pioneiras, gestadas e concebidas no período em que Gustavo Capanema esteve à frente da pasta da Educação e Saúde Pública, merecem ser apreciadas criticamente.

As leis estruturaram, primeiramente, o ensino Industrial e reformaram o ensino comercial, além de criar o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Segundo Romanelli (1983), esses decretos tinham por objetivo a organização e um sistema educacional mais orgânico, ou seja, menos fragmentado e que atendesse ao que propunha a Constituição de 1934, que tinha um caráter nitidamente liberal, em contraste aos pressupostos autoritários do governo provisório que vigia deste o Golpe de Estado de Vargas, em 1930. A constituição liberal de 1934 durou apenas 3 anos, mas deixou de herança o ideário liberal que somente em 1961, com a promulgação da Lei nº 4.024/1961, boa parte daqueles conteúdos de caráter estritamente burguês liberal acabaram por ser incorporados à nova legislação educacional.

Sobre essas mudanças, os estudiosos dessa época, como Cunha (1981); Gadotti (1983); Simon (1986), Bosi (1992); Ghiraldelli (1992), dentre outros, são categóricos em afirmar que esse sistema tinha o objetivo de formar as “individualidades condutoras” da nação. Para tanto, foram promulgados quatro decretos-lei, que não seguiram uma ordem cronológica, mas que, procuravam responder às demandas econômicas e políticas da época, que não eram especificamente de caráter liberal, pois, pareciam conter, claramente, forte inspiração positivista-autoritária. Ou seja, a realização prática da ditadura provisória ou necessária de Comte. Pela ordem crescente das datas dos decretos tem-se o Decreto-lei número 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que versava sobre o Ensino Industrial, com uma concepção taylorista-fordista da organização do trabalho na produção industrial, uma vez que para Cunha & Mehdeff (1983, p. 09):

as reformas que ocorreram na década de 40 refletem o novo quadro. Tanto a criação do SENAI, quanto a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, ambas de 1942, adequam a formação profissional às tendências de parcialização do processo de trabalho.

O primeiro documento, em ordem cronológica, foi o decreto-lei nº 4.048, que foi publicado em 22 de janeiro de 1942 e instituiu o SENAI. Consistia, em suas

pretensões, na escolarização de trabalhadores fora da fábrica, ou seja, como segue: “destinadas à formação de artífices portadores de apenas uma parcela da qualificação daqueles formados pelas escolas técnicas industriais, refletindo, desta forma, a concepção parcializada do processo de trabalho industrial” (CUNHA & MEHDEFF, 1983, p. 9).

Nas palavras do próprio Capanema, durante seu discurso pronunciado por ocasião da instalação do SENAI, em 04 de agosto de 1942, fica clara a intenção da legislação nacional da educação Industrial.

É preciso que educadores, administradores do ensino e, hoje, chefes de indústrias, incorporados que estão ao aparelho ideológico do país, é preciso que todos tenhamos em mente e afirmemos sempre que a legislação industrial deve atender a três objetivos principais; aos interesses do trabalhador, aos interesses das empresas e aos interesses da nação. (CAPANEMA, 1942 apud HORTA, 2010, p. 139)

No final do discurso, Capanema (1942, apud HORTA, 2010, p. 146), afirma que “o Senai foi criado com o objetivo precípua de dar educação profissional aos aprendizes”. Por ser específico e preciso, capacitaria os “trabalhadores menores que vão receber nas escolas suplementares, ensino do ofício que estejam exercendo” (Ibid., p. 146).

Ao fazer esse estudo e análise das leis orgânicas, é possível perceber a similitude, principalmente do decreto-lei nº 4.244, que trata da Lei Orgânica do Ensino Secundário, com a atual Lei nº 13.415 de 2017, quanto à formação fora da fábrica, mas para a fábrica, ou seja, formação quase específica para ser mão de obra, moldada aos interesses de momento. Isso pode ser inferido de um ensino com “itinerários formativos”, proposto pela Lei de 2017, uma vez que a educação tende à escolarização parcial e específica para um grupo estrito dentro da classe trabalhadora.

Dos quatro decretos-leis, inferimos, a partir da literatura analisada para essa dissertação, ou seja, sem uma análise mais profunda, que os dois primeiros decretos (nº 4.048 e nº 4.073) visavam, pretensamente, “atender aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional” (HORTA, 2010, p. 37), ou seja, dos chamados “menos favorecidos pela sorte”, mas que na prática se tratava de um adestramento para o mercado do trabalho. Os outros dois (nº 4.244 e nº 6.141), que tratavam do Ensino Secundário e do Ensino Comercial, eram destinados ao “ensino preparador da elite intelectual do país” (HORTA, 2010, p. 37), porque

com o intuito de ser propedêutico ao acesso do nível superior, excluía ou dificultava, de maneira deliberada, os demais níveis da população ao ensino superior.

Depreende-se da análise feita por Romanelli (1999) que esses dois últimos decretos destoavam dos dois primeiros quanto ao público de destino, visto que propunham um currículo enciclopédico e um sistema rígido de avaliação. A rigidez no processo se dava, possivelmente com vistas a selecionar especificamente aqueles que deveriam comandar e servir nos escalões intermediários. Para Romanelli (1999, p. 137), “o currículo enciclopédico, aliado a um sistema de avaliação extremamente rígido, controlado do centro, exigente e exagerado, quanto ao número de provas e exames, fez que a seletividade fosse a tônica de todo o sistema”.

Com o intuito de preparar dois públicos, um para a atividade laboral obediente e outro para o comando, foi promulgado, em 09 de abril de 1942, o decreto-lei de nº 4.244, que organizou o Ensino Secundário em dois ciclos: o ginasial, com 4 anos e o colegial, com 3 anos de duração. Conforme o Art. 3º, dessa Lei, “O curso ginasial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário”. Esses estabelecimentos de ensino, segundo o capítulo VII dessa lei, deveriam formar os cidadãos considerando o determinismo histórico positivista, bem como a idade de reforma moral da humanidade por intermédio da educação moral e cívica, como se pode ler no artigo 22.

Os estabelecimentos de ensino secundário tomarão cuidado especial e constante na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles como base do caráter, a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos. (LEI nº 4.244. Art. 22).

Uma possível leitura que se pode fazer do artigo 22 da Lei nº 4.244, é que tanto o ginasial, quanto o colegial, tinham, explicitamente o propósito de preparar pessoas capazes de compreender a história, seus problemas e, a partir disso, por serem mais capazes, proporem soluções para os problemas do Brasil. Ou seja, um grupo selecionado pelo mérito intelectual conduziria de maneira dinâmica os desvalidos da sorte a quem cabia pertencer ao grupo de pessoas capacitadas, biologicamente, para a estática social conforme as definições de Comte anteriormente citadas. O primeiro grupo ou classe de pessoas seriam aquelas que

progrediram dos estados teológicos e filosóficos para o sociológico ou científico, em busca da sociedade cada vez mais perfeita, agora regida cientificamente pelos biologicamente mais aptos.

Por fim, em 1943, foi promulgado o quarto decreto-lei, o nº 6.141, de 28 de dezembro, que propôs a reforma do Ensino Comercial. Uma característica marcante dessa lei é que ela proporcionou um acentuado crescimento das escolas particulares que atendiam cerca de 80% dos estudantes do ensino comercial, conforme dados do Anuário Estatístico do Brasil IBGE de 1967, em Brejon (1976). Apesar de todo o sucesso, esses cursos não satisfizeram as pretensões da novel burguesia brasileira, porque tinham uma proposta pedagógica operativa, ou seja, voltada para o fazer e não para o compreender o que se estava fazendo, o que indica a permanente contradição entre liberais e positivistas conservadores. Os liberais, contudo, não são democráticos, longe disso, apenas propõem que o próprio trabalhador esclarecido crie as regras de sua autonominação pela introjeção de critérios eufemísticos, tendo por base a crença burguesa da livre iniciativa.

O sistema de ensino profissionalizante instituído pela Reforma Capanema não atendeu aos interesses imediatistas da industrialização crescente, conforme relatamos no capítulo anterior, uma vez que “o país se modernizava rapidamente e o parque industrial exigiu uma qualificação de mão de obra que o sistema público de ensino profissional, recém-criado, não poderia fornecer a curto prazo” (GHIRALDELLI, 1992, p. 87). Além do mais, o país não possuía a infraestrutura necessária para a efetivação do sistema de formação profissional em larga escala⁸⁵. Na verdade, ao que parece, a lei continha os princípios idealizados pelos positivistas que não eram os mesmos dos ideólogos do liberalismo econômico comandado pelos Estados Unidos da América do Norte. Isso quanto as contradições próprias de, por um lado, um imperialismo implacável (EUA) e, de outro, um nacionalismo fundamentado em preceitos políticos alienígenas: os preceitos positivistas. Todas aquelas contradições e a falta de dinheiro para investir na criação prática de uma rede escolar pública compatível com as necessidades de qualificação dos trabalhadores, fez com que o projeto naufragasse.

⁸⁵ Como, provavelmente, será o caso da Reforma do Ensino Médio proposta pela Lei 13.415 de 2017. Opinião do autor.

Os problemas relatados acima fizeram com que o Estado estimulasse a organização de um sistema de ensino paralelo. A solução encontrada foi a criação do SENAI e do SENAC, em convênio com a Confederação Nacional das Indústrias e Confederação Nacional do Comércio. Essas instituições exigiram imensos aportes de recursos públicos para a criação de escolas de treinamento de trabalhadores conforme os seus interesses, isto é, aproveitando-se do autoritarismo positivista, no sentido de convencer os trabalhadores, ideologicamente e, ao mesmo tempo, treiná-los de acordo com as necessidades do modo de produção industrial, porque, ao contrário de toda a propaganda nacionalista, o parque industrial brasileiro era, desde a sua insípida implantação, devedor do conhecimento científico e técnico estrangeiros, como também do seu capital.

O ensino secundário, propedêutico ao ensino superior, segundo Saviani (2008, p. 269), “apenas reforçou o caráter dualistas onde cada um deve manter-se na sua posição social, não havendo a possibilidade de ascensão social ou profissional”, ou seja, confirmando as palavras de Ghiraldelli (1983, p. 83), “foi uma reforma elitista e conservadora”.

4 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O MÉTODO

Esta pesquisa se orienta pela corrente de pensamento histórico-crítica e se pauta pela abordagem dialética como método orientador. Os princípios da dialética, como método, “são fruto de um lento amadurecimento e do próprio desenvolvimento das ciências modernas” (GADOTTI, 1983, p. 30). Esse é o método adotado pela filosofia desde Sócrates até nossos dias e foi também utilizado nesse estudo, a fim de verificar em que medida a Primeira Lei Orgânica do Ensino brasileiro influenciou, ou pretendia influenciar na legalização da estratificação social. Partimos da análise de partes das doutrinas ou teorias de Hegel, Marx e Comte para, então, discutir o papel da Filosofia na crítica da fundamentação conceitual da formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica. Nesse estudo, damos ênfase à dialética proposta por Marx, com vistas a superar o idealismo hegeliano.

Para isso, realizamos uma pesquisa bibliográfica de caráter teórico-prático, porque “em termos gerais, são consideradas pesquisas teóricas aquelas que têm por finalidade ou conhecer, ou de aprofundar conceitualmente a fundamentação da *práxis* pedagógica” (BARROS e LEHFELD, 2000, p. 78). Por fundamentação se quer dar a entender a busca dos princípios dialéticos que podem tanto explicitar historicamente, quanto estabelecer as contradições imanentes aos procedimentos didático-pedagógicos, bem como superá-las, conservando da tradição, aquilo que suporta ou foi capaz de suportar a crítica dialética.

Não se trata, pois, de encontrar um fundamento último aos moldes da metafísica. Argumento análogo pode ser encontrado em Demo (2000, p. 20), que define a pesquisa bibliográfica com sendo "dedicada a reconstruir teorias, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos" do que se busca conhecer, tanto pelo pensar, quanto pelo fazer, considerando ainda que o pensar dialético, por não ser metafísico-idealista, é um fazer de origem, um pensar-fazendo. Uma vez que, em educação, reconstruir teorias, conceitos e ideias é tão, ou até mesmo, mais relevante e necessário do que em outros campos da atividade intelectual humana, visto tratar-se do como transmitir e/ou descobrir/redescobrir para a área da formação Profissional e Tecnológica, um caminho metodológico que possa ser validado na *práxis* como efetivamente uma Filosofia da Educação, sob o estrito significado do genitivo objetivo.

Pode-se dizer ainda que este tipo de pesquisa não é somente coleta aleatória de informações, pois “busca, em geral, compreender ou proporcionar um espaço para discussão de um tema ou de uma questão intrigante da realidade” (TACHIZAWA e MENDES, 2006, p. 64). Neste caso, tratou-se de estabelecer quais são efetivamente os princípios norteadores das Leis Orgânicas do Ensino brasileiro, editadas a partir de 1942, nos seus respectivos decretos. Isto é necessário, porque é papel essencial do pesquisador compreender a realidade para, então, propor eventuais mudanças possíveis, não a partir de casuísmos ou gostos pessoais, mas a partir daquilo que constitui o chão de fábrica da existência humana, sabendo que isso precisa ser feito de maneira tanto filosófica, quanto científica, como afirma Michel (2005, p. 31),

a pesquisa é a atividade básica da ciência; a descoberta científica da realidade. É anterior à atividade de transmissão de conhecimento: é a própria geração de conhecimento; é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade. Partindo-se do princípio de que a realidade não se apresenta com clareza na superfície, não é o que aparenta à primeira vista, conclui-se que as formas humanas de realidade nunca esgotam a verdade, porque esta é mais exuberante que aquela.

A abordagem dessa pesquisa é filosófica porque pergunta dialeticamente pelos fundamentos do objeto pesquisado; científica, porque prescinde de um método e de um objeto definidos, ainda que, segundo Demo (2000, p. 22), sabe-se que nenhum tipo de pesquisa é autossuficiente, pois “na prática, mesclamos todos, acentuando mais este, ou aquele tipo de pesquisa”.

4.1 INSTRUMENTOS DE PESQUISA E ANÁLISE

Quanto aos procedimentos, primeiramente, a pesquisa se deu a partir de fontes primárias, ou seja, os textos de Augusto Comte⁸⁶ e dos documentos oficiais como as constituições brasileiras de 1934 e 1937, as leis Orgânicas da Reforma Capanema, normas e pareceres educacionais (Saviani 2015). Em segundo lugar, além de autores já citados, como Kuenzer (1992); Manfred (2002); Ciavatta (2013) *et al*, utilizamos livros, artigos e outros documentos de autores brasileiros, prioritariamente, para que eles, com suas ideias, nos ajudassem a esclarecer as

⁸⁶ Especificamente a Obra Curso de Filosofia Positiva (1877).

verdadeiras concepções que não se mostram à primeira vista, como explica Michel citado anteriormente.

O passo seguinte constou da análise da teoria que naturaliza a divisão social de classes, a partir da ideia de que uns nasceram para mandar e outros nasceram para obedecer, conforme consta em Comte, na obra *Cours de Philosophie Positive* (1877). Este livro de Comte, juntamente com outras obras do mesmo autor, serviu de base teórica referencial para que se pudesse, em parte, compreender a política e a educação no Brasil, discutindo, apontando e demonstrando o papel da Filosofia e também da Sociologia na formação da identidade docente para a Educação Profissional e Tecnológica. Isso porque, segundo Saviani (2000, p. 16), filosofar “é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado” e as atitudes que se esperam do pesquisador são a radicalidade, o rigor e a visão de conjunto. Nas palavras de Saviani (2000, p. 17-18):

A radicalidade é essencial à atitude filosófica do mesmo modo que a visão de conjunto. Ambas se relacionam dialeticamente por virtude da íntima conexão que mantém com o mesmo movimento metodológico, cuja criticidade garante simultaneamente radicalidade, a universalidade e a unidade da reflexão filosófica.

Além dessa radicalidade essencial proposta por este autor, se pode encontrar ainda em Bryan (2011), no artigo *Educação, Trabalho e Tecnologia em Marx*, a discussão das propostas educacionais de Marx na tentativa de aliar ensino e trabalho, ressaltando a importância das escolas de ensino tecnológico e profissionalizante como uma forma de superar a alienação do trabalho. O Estado é visto como o órgão, a instituição social a assumir a educação, desde que sob o controle dos trabalhadores, a partir de suas próprias conquistas.

Por ensino tecnológico combinado com o trabalho produtivo, Marx visava formar não o politécnico, no sentido de conhecedor das técnicas de vários ofícios (conhecimento, de resto, sempre precário, dada a natureza revolucionária da base técnica capitalista que destrói e cria constantemente novas profissões) mas o trabalhador que detivesse o domínio da tecnologia, dos princípios gerais subjacentes a toda a produção. Domínio necessário tanto para que tivesse as características de versatilidade, exigida pelas forças do mercado capitalista, assim como condições de desencadear a necessária transformação no processo de produção para adaptá-la ao homem. Articulando o ensino tecnológico, a educação intelectual e física com o trabalho produtivo pago, Marx prevê um tipo de educação que “elevará a classe trabalhadora a um nível muito superior ao das classes alta e média”. (BRYAN, 2011, p. 20).

Na pesquisa também nos valem os documentos como os decretos e portarias do governo Vargas e, eventualmente, de outros governos. Como já foi afirmado, Gustavo Capanema Filho foi Ministro da Educação (entre 1934 e 1945), realizando diversos tipos de conciliação e acordos, tanto com representantes da Igreja Católica, como com os liberais escolanovistas que pleiteavam um ensino aos moldes do pragmatismo de Dewey, o que implicava aceitar a ingerência dos Estados Unidos na educação brasileira.

Capanema acatou, ainda, algumas das propostas da extrema-direita nazifascista, o que implicou excluir, de maneira radical das propostas educacionais, os apelos dos trabalhadores para quem a educação se destinava. Este pacto de forças conservadoras não se encontrava à margem do pacto de Vargas com as forças reacionárias para manter-se no poder. Ao contrário, estava perfeitamente alinhado com o Governo de Vargas, como explica Saviani (2015, p. 27): “De fato, tratando-se de um pacto de dominação, esta se exercia exatamente sobre os trabalhadores, não sendo, pois, possível a sua participação no referido pacto”. Aliás, ainda conforme Saviani (2008, p. 27), esta foi “a característica mais saliente das reformas educacionais empreendidas por Campos e Capanema”.

Outro autor brasileiro que se debruçou sobre este assunto foi Moacir Gadotti (1983), que escreveu o Livro *Concepção dialética da Educação: Um estudo introdutório*, no qual ele mostra como surge a dialética e como ela se tornou um método que tenta responder a questões como: a dialética pode inspirar uma concepção da educação? Quais seriam os trabalhos fundamentais dessa concepção? Em que a concepção dialética se distingue da *concepção burguesa da educação*? Existe na dialética marxista uma concepção particular de homem e de sociedade que dimensionam um projeto pedagógico? Para Gadotti (1983, p. 31), “Marx é o primeiro a adotar, de forma sistemática, o método dialético”, porque, segundo Gadotti, por método de pesquisa, Marx entende uma ‘apropriação em pormenor’ da realidade estudada, uma vez que é a análise que colocará em evidência as relações internas.

5 CAPÍTULO 3 – ANÁLISE

Neste capítulo, orientados pela corrente de pensamento histórico-crítica e tendo como abordagem a dialética, confrontamos as doutrinas de Hegel, Marx e Comte, afim de discutir o papel da filosofia na busca e na crítica dos princípios fundamentais que implicaram na Educação Profissional e Tecnológica quanto à Primeira Lei Orgânica do Ensino Brasileiro, a Reforma Capanema.

5.1 A ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA DA REFORMA CAPANEMA

O século XVIII foi o momento em que aconteceu o encontro da filosofia e da ciência. Kant (1724-1804), em sua obra *Crítica da Razão Pura*, de 1781, causou o que foi considerado como a nova revolução copernicana. Nessa obra ele tinha uma questão para responder: como obter um conhecimento seguro e verdadeiro sobre as coisas do mundo? Kant responde a esse questionamento deslocando o centro das atenções do objeto para o sujeito, porque até então as teorias consistiam em adequar a razão humana aos objetos. Com isso, demonstrou como os problemas metafísicos tradicionais poderiam ser superados pela suposição de que a concordância entre os conceitos que usamos para conceber a realidade e, a própria realidade surge da conformação desta realidade à mente humana.

Kant, baseando-se na tese de que há ilusões oriundas da própria razão, cria o projeto “dialética transcendental”. Essa tese implica na demonstração dos erros e também da sua origem na própria razão, ou seja, para ele a dialética baseia-se em princípios subjetivos, portanto individuais e idealistas.

Essa definição de dialética encontra uma antítese em Marx (1818-1883) que afirma que ela é um método de análise da realidade, por isso, ao contrário de Kant, Marx afirma que é a realidade que produz o abstrato. Em Marx, o homem faz parte da natureza, e pelo trabalho é capaz de ir além da natureza, por isso que em *O Capital*, Marx escreve sobre as várias possibilidades do trabalho que pode ser emancipatório, como também alienante. Segundo Gadotti (1990, p. 02),

(...) para Aristóteles, a quem Marx chama de “o maior pensador da Antiguidade” (1972, vol. I:465), a dialética era apenas auxiliar da filosofia. Ele a reduzia à atividade crítica. Não era, portanto, um método para se chegar à verdade; era apenas uma aparência da filosofia, uma “lógica do provável”. Para ele o método dialético não conduz ao conhecimento, mas à disputa, à probabilidade, à opinião.

Por isso, Marx e Engels (1982), ao analisarem a dialética de Hegel, produziram o conceito de materialismo dialético para demonstrar que é a realidade histórica que produz e mantém as diferenças e não o “espírito absoluto”, como propunha Hegel. Isso resultou no materialismo histórico. Como ele, Marx (1982, T. II. p. 102), afirma que:

O meu método dialético é, pela base, não apenas diverso do de Hegel mas o seu direto oposto. Para Hegel, o processo do pensamento — que ele transforma mesmo num sujeito autônomo sob o nome de Ideia — é o demiurgo do real, que forma apenas o seu fenómeno exterior. Para mim, inversamente, o ideal [das Ideelle] não é senão o material transposto e traduzido na cabeça do homem.

Na idade média, a dialética chegou a ser comparada à sofística, ou seja, como um malabarismo mental para dar aparência de correção a argumentos falaciosos. Segundo Konder (1981, p. 19), essa dialética do espírito além da realidade, teve predomínio porque servia de justificativa para a estratificação social, ou seja,

a concepção metafísica prevaleceu, ao longo da história, porque correspondia, nas sociedades divididas em classes, aos interesses das classes dominantes, sempre preocupadas em organizar duradouramente o que já está funcionando, sempre interessadas em 'amarrar' bem tanto os valores e conceitos, como as instituições existentes, para impedir que os homens cedam à tentação de querer mudar o regime social vigente.

Uma síntese a que se pode chegar é a de que a Sociologia Comteana foi concebida com o objetivo de preparar, através da estratificação e da educação, os homens para a disciplina e a obediência à ordem estabelecida. Uma vez que a ideia de progresso, destinado aos poucos da classe dominante, elimina a revolução e presa pela valorização de um tipo de suposta evolução que coloca as pessoas em patamares distintos na sociedade.

Essas observações, feitas a partir de uma obra teórico-epistemológica, de Comte, o *Curso de Filosofia Positiva*, que começou a ser escrito em 1822 e só foi concluído em 1842, ou seja, 12 anos depois, servem para nos lembrar que Comte foi um homem do seu tempo e, portanto, suas ideias também sofreram alterações e foram contaminadas pela conjuntura política e econômica. Face ao que estava acontecendo na França pós-revolução, Comte propôs algo como uma sociocracia visando solucionar as contradições de classe – proletários e industriais – ou seja, buscar a harmonia dos contrários através da reforma moral das duas classes em

luta, ainda que para isso fosse necessário dividir a sociedade entre “cabeças” e braços.

Ao utilizarmos a abordagem dialética como método histórico-crítico, partimos da realidade, ou prática social, para conhecê-la em sua realidade contraditória. O método, contudo – por ser de análise - não permite a solução artificial do problema, permite, sim, estabelecer o nível empírico das contradições reais que se apresentam nas fontes documentais citadas. Partindo desta realidade, nessa dissertação, a saber, a concepção de educação presente nas Leis Orgânicas do Ensino brasileiro, durante a gestão do ministro Capanema, a confrontamos com a teoria que, pelos menos, em tese, parece estar consubstanciada nas ideias de Augusto Comte, o positivismo. Assim, nos foi possível compreender em que medida todas as decisões tomadas estavam em consonância com a tese de Comte, pelo menos com as partes da tese que convinham aos interesses dos que estavam no governo naquele momento. Essa conveniência fica expressa na carta de Miguel Lemos para Laffitte, 22 de agosto de 1881:

Aqui [no Brasil], são as classes liberais e instruídas que farão a transformação. Não temos um proletariado propriamente dito, nossa indústria é exclusivamente agrícola, e o trabalhador rural é o negro escravo. Isso modifica muito a situação dos positivistas brasileiros e torna-a muito diferente do que ela é em Paris e em Londres. [...] tudo isso exige do Positivismo uma atitude extraordinária, a fim de estar preparado para atender às necessidades do público. (Carta de Miguel Lemos para Laffitte, in CARVALHO, 2017, p.135).

O método dialético, portanto, de análise da sociedade permite a percepção de que o mundo é resultado da práxis humana, ou seja, do permanente confronto entre pensamento e ação e vice-versa. Trabalhar com esse método permite a tomada de consciência que o *status quo* pode ser alterado porque não está fundamentado num inexorável determinismo, mas é fruto de sua produção histórica-humana. Nessa dissertação o objetivo era analisar os fatos históricos e deles depreender alguns princípios orientadores.

Um estudo das leis do ponto de vista da filosofia, não se faz somente com a pretensão de analisar o teor legal das propostas apresentadas, mas também de “focalizar os bastidores a fim de trazer à tona as motivações políticas a partir das quais as diferentes propostas foram sendo formuladas” (SAVIANI, 2015, p. XXIV). Foi com esse intuito que procedemos a análise dos documentos da Lei Orgânica do

Ensino brasileiro de 1942. Essa postura dialética encontra em Saviani (1985, p. 154-155), a seguinte conclusão:

Em suma: o estudo da legislação se revela um instrumento privilegiado para a análise crítica da organização escolar porque, enquanto mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável, reflete as contradições objetivas que, uma vez captadas, nos permitem detectar os fatores condicionantes da nossa ação educativa.

A análise filosófica da obra *Cours de Philosophie Positive*, de Augusto Comte, escrita entre 1830 e 1842, em 6 volumes e sem tradução para a língua Portuguesa (Brasil), em uma relação dialética com as Leis da Reforma Capanema, permitiu a reconstituição da gênese da proposta pedagógica pretendida pelo Governo, cem anos depois⁸⁷, em suas conflitantes relações com as diversas correntes pedagógicas, políticas e econômicas da época: os positivistas, os liberais e os religiosos. Dentro das fileiras daqueles grupos é possível identificar interesses nacionalistas, mas também deliberadamente entreguistas, representados por figuras como os entreguistas Carlos Lacerda, Roberto Marinho⁸⁸, Osvaldo Aranha, Assis Chateaubriand e outros. Osvaldo Aranha, curiosamente, fazia parte, de um modo ou de outro, do governo Vargas⁸⁹.

Os escritos de Comte coincidem temporalmente com o período da independência do Brasil e possibilitaram, através de uma análise histórico-crítica, que traçássemos alguns paralelos, perscrutando as influências desta obra, principal fonte do pensamento comteano, na educação e na política brasileira, assim como em dois dos grandes acontecimentos do Brasil nos anos de 1888 e 1889. Do estudo que foi feito, compreendemos a inegável presença dos ideais de Comte em diversos grandes acontecimentos da história do Brasil: na Abolição do sistema escravocrata (1888), na Proclamação da República (1889), na formação dos militares brasileiros e

⁸⁷ A obra *Cours de Philosophie Positive* de Auguste Comte terminou de ser escrita em 1842, e as reformas foram propostas em 1942.

⁸⁸ Roberto Marinho é filho de Irineu Marinho Coelho de Barros que fundou o jornal O Globo em 1925. Carlos Lacerda nasceu em 1914, tendo se tornado integrante do Partido Comunista. Depois do fracasso da revolta de 1935, refugiou-se numa propriedade de seus familiares no interior. Em 1939 rompe com o PC e filia-se a extrema-direita. Acaba filiando-se à UDN e ataca de modo violento tanto os trabalhadores quanto a Getúlio Vargas. Osvaldo Aranha, gaúcho, foi dentre outras coisas, embaixador brasileiro nos Estados Unidos, notabilizando-se pela luta contra o eixo na segunda-guerra, mas não por defender os interesses brasileiros, mas sim dos Estados Unidos no Brasil.

⁸⁹ Em um estudo futuro poderá se fazer uma associação, com a reforma do Ensino Médio, promulgada na Lei nº 13.415, de 2017.

no golpe de Estado de 1930. Percebemos presentes as ideias de Comte também nos princípios norteadores das Leis Orgânicas do Ensino brasileiro.

Como delimitação de tempo e área de pesquisa, fizemos o recorte entre os anos de 1930 e 1954 quando foram promulgadas as Leis Orgânicas do Ensino que estão diretamente ligadas a preparação profissional e tecnológica, como é o caso do “sistema S”. A análise preliminar mostrou que as leis acabaram por atender a vontade de quem estava no poder e não às necessidades da população, visto que, a educação passou a ser disponibilizada aos trabalhadores, não para torná-los conscientes-de-si enquanto classe, mas para atender às demandas da industrialização que se apresentava como uma forma de crescimento, não para o país, porém, para a burguesia aqui hospedada. Para comprovar essa afirmação basta considerar as nacionalidades dos donos das empresas existentes no Brasil.

As leituras das obras de Comte eram recorrentes entre os intelectuais dessa época, como relata Neto (2014), no volume 1 da biografia de Getúlio. Segundo Neto, quando esteve em Rio Pardo durante a sua formação militar na escola de oficiais do Exército, Vargas, entre uma e outra carta aos pais, informara que “andava se aventurando a desbravar as obras de Augusto Comte, o fundador do positivismo, autor que era assunto obrigatório nas acaloradas reuniões dos cadetes após o jantar” (NETO, 2014, Vol 1, p. 67). O conhecimento da obra de Comte e o fascínio que o escritor francês provocava nos intelectuais daquela época influenciaram também a Getúlio Vargas. Não bastasse esse contato com as obras positivistas, Getúlio foi herdeiro político de Júlio Prates de Castilhos e de Borges de Medeiros, discípulos ortodoxos dos princípios positivistas. Ainda, segundo Neto (2014, VOL 1, p. 87), em uma prova escrita de economia, Vargas deixara registrado que,

o Estado deveria favorecer e facilitar as cooperativas dos operários, em forma de associação de classe - o que coadunava com a tese positivista da necessidade de incorporação do proletariado à sociedade, sempre por meio da “tutela benéfica do Estado”, já que para Comte o operariado era considerado uma classe “desprotegida” e “inculta”, incapaz de gerir a si própria.

As suas ideias de valorização da ciência e, principalmente, as da implicação entre a estática e a dinâmica sociais, sendo que a estática social ou a ordem, representa a organização do trabalho operário pelos industriais, sem questionamento por parte dos operários de sua condição de subalternos, e a dinâmica social uma resultante da ordem, manifestaram-se até mesmo no dístico

“ordem e progresso” da Bandeira Nacional, como já afirmamos. Quanto a chamada reforma do ensino a partir de 1930, ideologicamente, ela se propunha a estabelecer a modernização ou a adequação ao contexto econômico e social da época, porque conforme Saviani (2011, p. 269), “a sequência dos decretos não obedece a uma ordem cronológica, mas com certeza às conveniências políticas”.

O dualismo que se investiga nesta dissertação, se faz evidente nessa organização principalmente no Ensino Secundário. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 31), também escrevem que

a literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. Neste nível de ensino se revela com mais evidência a contradição entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?

Para Saviani (2011), essa dicotomia reforçou o dualismo positivista da separação entre considerados “capazes” e os que são “cidadãos de segunda classe”. Ou seja, para os defensores dessa ideia, àqueles seres biologicamente inferiores, bastava saber ler, escrever e fazer as quatro operações aritméticas elementares para que fossem mais produtivos, porque na cidade se fazia necessário operar máquinas que no campo ainda não existiam. Em verdade, a questão do dualismo parece mais complexa. A separação das pessoas, conforme Comte preconiza a partir de Gall, em duas categorias biologicamente determinadas, não implica diretamente numa proposta pedagógica, mas numa reforma moral da sociedade. Os menos aptos devem ser moralmente treinados a fim de se deixarem conduzir sem contestação. Esse ideal comteano subsume todos os receios de Comte diante das insurreições aos moldes do ocorrido quando da Revolução Francesa. O medo de Comte da contestação operária é que determina o seu projeto de reforma social.

Esta ideia de reforma social é que se torna um projeto pedagógico positivo para que seja inculcado nos trabalhadores, definidos por Comte como proletários a serviço dos industriais, o desejo de ordem, porque seres inferiores como os proletários, têm a emotividade bem aguçada e aguçável, no mesmo nível que as mulheres a tem, segundo o ideário positivista, por isso, seriam facilmente conduzidos por hábeis mestres que os fizessem perceber as vantagens da obediência. Não é sem motivo que no *Catecismo Positivista (1934)*, Comte dedique-

se a explicar o lugar e a função da mulher que, por sua sensibilidade afetiva, deveria desempenhar o papel mediador entre o trabalhador rude e o industrial, a fim de moldá-lo aos interesses da ordem (Estática social) que são os mesmos interesses do progresso (Dinâmica Social).

É um fato curioso que ao técnico, nas empresas, seja destinada uma função semelhante à da mulher: a de ser o mediador entre o operário e o engenheiro-chefe de setor, ou administrador, porque o técnico entenderia as duas linguagens: a do rude operário inculto e a do engenheiro, tido como culto, mas que por sua vez também se torna uma espécie de mediador, entre os operários/técnicos e o industrial, ou seja, mediador da relação capital/trabalhado. É curioso, porque no Brasil, o positivismo parece não ter considerado a mulher como a mediadora natural criando-lhe um substituto: o técnico. À mulher coube a função de rainha do lar. Nesta função de mãe zelosa, como ainda hoje se diz, ela deveria cumprir o seu destino biológico de mediadora, criando e educando filhos capazes de interagir socialmente conforme as aptidões naturais manifestadas pelos rebentos, atendendo, assim, aos princípios positivistas.

Outro aspecto radical dessa dualidade que se manifesta na reforma é a separação entre o pensar e o fazer, ou seja, entre o projeto e a sua execução. Ele parece ter sido perfeitamente adequado ao que preconiza Taylor: dar a cada pessoa a função que lhe é própria. Este aspecto foi muito útil desde o início da industrialização brasileira, mas com a diversificação das atividades fabris, teria sido necessária a ampliação das bases técnicas do ensino com vistas a explorar, de cada operário, a sua aptidão. Isto é, teria sido necessária a ampliação das terminalidades técnicas e operativas, o que não mudaria o caráter taylorista da formação, mas ampliaria o seu leque de abrangência, conforme se viu na literatura citada. Quer dizer, haveria num universo mais amplo de aptidões a serem treinadas para determinadas funções e, ao mesmo tempo, o treinamento de um número maior de trabalhadores implicaria na criação do exército industrial de reserva, o que faria baixar o preço da mão de obra.

6 CONCLUSÃO

Nessa dissertação consideramos três cenários específicos, que ilustram uma parte da história da educação no Brasil, a saber: Abolição do Sistema escravocrata (1888), Proclamação da República (1889) e Estado Novo na Reforma Capanema (1942). Para esse estudo, tivemos como apoio os textos de filósofos, sociólogos e historiadores como Comte (1789), Marx (1818), Cunha (1981), Gadotti (1983), Simon (1988), Bosi (1992), Ghiraldelli (1992), Kuenzer (1992), Saviani (1999), Benoit (1999/2002), Manfred (2002), Ciavatta (2013), Carvalho (2017), dentre outros que nos forneceram os subsídios para compreender as influências do positivismo nos três eventos históricos analisados a fim de identificar a legalização, via educação, da estratificação social no Brasil baseado, inclusive em argumentos biológicos.

Na revisão da literatura, identificamos a inegável influência das teorias positivistas principalmente daquelas que entraram pelo sul do Brasil, pelas fronteiras da Argentina e Uruguai, o que fica evidente nos indícios positivistas identificados inclusive na Constituição do Estado do Rio Grande do Sul. Outra evidência, conforme Neto (2002) na trilogia biográfica Getúlio Vargas, pode ser vista na tradição política de nomes de gaúchos como Borges de Medeiros, Júlio de Castilhos e mais tarde em Getúlio Vargas.

No capítulo 2, discutimos as implicações do positivismo nos processos de abolição dos escravos e na Proclamação da República, identificamos que o ensino Técnico-profissional não foi proposto com vistas à melhoria de condições de vida dos trabalhadores, mas como forma de dar uma qualificação mínima, o suficiente para que integrantes da classe explorada tradicionalmente pudesse trabalhar, produzindo a mais-valia necessária ao desenvolvimento da indústria capitalista do final do século XIX e início do século XX. Identificamos como complexa e contraditória a passagem do modo de produção semifeudal que tinha a terra como bem de raiz como diziam os economistas europeus do grupo dos fisiocratas⁹⁰, ao modo de produção que supõe o capital – daí capitalismo – como bem organizador da produção industrial. Durante a Reforma Capanema (1942), o Brasil passava

⁹⁰ GIANNOTTI, José Arthur (1996, p. 10). No prefácio do livro Augusto Comte, escreve que “o conhecimento positivo caracteriza-se pela previsibilidade: ‘ver para prever’ [...] A previsibilidade científica permite o desenvolvimento da técnica e, assim, o estado positivo corresponde à indústria, no sentido de exploração da Natureza pelo homem”.

lentamente pela substituição do modelo econômico agroexportador para um modelo urbano-industrial, e como esse último esteve associado ao capital e ao conhecimento externo, não superamos a falta de autonomia herdada da época colonial e imperial, agravado pela crise de 1929 que diminuiu a exportação do principal produto brasileiro, o café. Daí a necessidade da qualificação mínima de trabalhadores.

A leitura dos textos de Comte levou-nos a compreensão de que para ele se fazia mister um processo de submissão espontânea de modo a não dar espaço para as revoluções, mantendo assim, a ordem com fundamentos na evolução que separa biologicamente duas classes distintas de seres humanos. Sobre isso, o historiador Carvalho (2017) no livro *A formação das almas, o imaginário da República no Brasil*, pretende expor as justificativas ideológicas republicanas para a formação do povo brasileiro que implicariam no uso da educação como base para a “domesticação” das almas, bem ao estilo comteano de uma hipotética submissão espontânea da população. Essa submissão teria como reforço a criação de símbolos pátrios, como a bandeira, o hino e os mitos nacionais, como Tiradentes⁹¹, que trabalhariam na preservação da ordem.

No subcapítulo 3.2, do capítulo 2, analisamos a Reforma Capanema que é o nome pelo qual ficou conhecida a primeira Lei Orgânica do Ensino brasileiro e, concluímos, que o sistema de ensino profissionalizante não atendeu ao que se propunha, que era preparar para o trabalho industrial, porque o dinamismo da industrialização não combinava com a preparação da mão de obra que não pode ser qualificada em um curto prazo. Isso tudo levou a criação de um sistema paralelo existente até hoje, como são os casos dos cursos ofertados pelo “Sistema S”. Parece-nos, no entanto, que o que mais motiva os responsáveis pela criação e sustentação do “Sistema S” é a doutrinação ideológica que oscila entre o liberalismo – neoliberalismo hoje em dia – e o positivismo.

Essas são doutrinas contrárias em alguns aspectos, mas coincidentes em outros. Por exemplo: a livre-iniciativa dos operários deve restringir-se à venda da mão de obra pelo menor preço a ser determinado pelo empregador e na organização do trabalho a partir das normas pré-determinadas. À obediência

⁹¹ Joaquim José da Silva Xavier ficou famoso por ser um dos líderes da Inconfidência Mineira, que teve fim, em 21 de abril de 1792.

operacional agrega-se a política, ou seja, um bom trabalhador é aquele que cumpre as suas tarefas e ignora as demandas sindicais, porque o treinamento se dá no próprio trabalho, considerando-se aquilo que é apregoado diariamente em todo veículo de comunicação: a constante modificação do *modus operandi* técnico.

Constamos, ainda, a legalização premeditada da estratificação social, diga-se, já existente, e o uso do modelo ideológico positivista de educação como fundamentação para o programa de ensino. Identificamos as evidências dos motivos que levaram à adoção do modelo positivista como princípio norteador das Leis Orgânicas do Ensino brasileiro, na estruturação do Ensino Industrial (SENAI), na reformulação do Ensino Comercial (SENAC), como também nas mudanças no ensino secundário, naquela que ficou conhecida como a Reforma Capanema.

Relembramos que o objetivo principal dessa dissertação era investigar em que medida os princípios norteadores da primeira Lei Orgânica do Ensino, de 1942, tiveram inspiração na doutrina positivista de Augusto Comte e, para alcançar esse objetivo é que nos propomos mais especificamente verificar: Se houve realmente uma deliberada divisão da educação, sendo uma para dirigentes, e outra para dirigidos e como ela influencia na manutenção da estratificação social; se houve nos propósitos formadores dos professores e nas práticas pedagógicas desenvolvidas no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) clara inspiração positivista⁹²; e qual foi a fundamentação filosófico-sociológica e científica que Comte emprega para supor a existência de duas classes biologicamente distintas⁹³.

A metodologia escolhida, a histórico-crítica, deu a sustentação para a dissertação e, mais ainda para a análise realizada no subcapítulo 5.1 do capítulo 3, onde tratamos da Reforma Capanema e constatamos as relações conflitantes das diferentes correntes pedagógicas, políticas e econômicas do período histórico estudado, de 1930 até 1954, entre positivistas, liberais e os religiosos. Identificamos também que, conforme Gadotti (1990, p. 20), tratava-se de saber que “é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo”, a ser discutida com vistas a esclarecer se existe ou não algo como consciência-de-si entre os professores da Educação Profissional Tecnológica. Subsuma-se, que tal conclusão

⁹² Cours de Philosophie Positive, Auguste Comte, Tome Quatrième, Leçon 50, p. 400.

⁹³ Conforme se pode conferir na Lição 45 do Curso de Filosofia Positiva, Tomo 3, p. 530ss.

se encontra embasada na tese de Marx sobre Feuerbach (1845), de onde retiramos o que segue:

A doutrina materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação, de que homens modificados são, portanto, produto de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Por isso, ela necessariamente chega ao ponto de dividir a sociedade em duas partes, a primeira das quais está colocada acima da sociedade (por exemplo, em Robert Owen). A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*. (MARX, 2007, p. 538).

De acordo com os estudos realizados, a Reforma Capanema foi gestada e nasceu em um contexto de contradições políticas, afinal o governo de Vargas era fruto de um golpe. Da mesma forma, todos os “filhos” desse governo (incluindo-se a Reforma Capanema), de alguma forma, foram herdeiros dessas contradições que são estabelecidas historicamente – os homens fazem a história, mas não a história que querem nas sociedades, - conforme mostraram os estudos da revisão bibliográfica, “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 2003, p. 7).

Portanto, a conclusão a que chegamos é a que a desigualdade social não é natural e muito menos deveria ser legalizada tendo como fundamento argumentos biológicos questionáveis (como a frenologia), justificando a separação do ser humano em, pelo menos, duas classes. No caso desse estudo, aproveitando-se da educação, e utilizando a escola como aparelho ideológico da classe que se apropriou do Estado, para convencer os trabalhadores que além de serem biologicamente inferiores devem obediência aos superiores. Não por acaso, a maioria das reformas em educação levam o nome de seus proponentes, o que evidencia a primazia do executivo sobre o legislativo. Executivo este que, analogicamente à “teoria da colonização sistemática” de Wakefield⁹⁴, o Estado usa as leis para “fabricar assalariados”⁹⁵ (MARX, V. I, 2013, p. 1016).

⁹⁴ Edward Gibbon Wakefield é um empresário que relata uma sociedade em desordem e defende uma colonização “sistemática. Este livro tem como personagem o Sr. Peel

⁹⁵ “Labour creates capital before capital employs labour” [“O trabalho cria o capital antes que o capital empregue o trabalho”], E. G. Wakefield, England and America (Londres, 1833), v. II, p. 110.

Portanto, as leis promulgadas em 1942 e em 2017 se mostram especialmente semelhantes quanto à preparação para o mercado do trabalho e não para tomar o trabalho comunal determinado historicamente pela livre associação dos trabalhadores, por exemplo, como medida de verdade, pois da mesma forma que na Reforma Capanema, alguns poucos chegarão ao nível superior, o que por si só também não é solução. A grande maioria terá apenas a formação profissional de principiantes e o modo de produção continuará inalterado.

Saviani (1985), no prefácio do livro *Política e educação no Brasil*, justifica o estudo dos bastidores dos processos legislativos para compreender a contradição objetiva vivida no seio da organização escolar. Essa dualidade manifestada na primeira Lei Orgânica do Ensino brasileiro provocou, além de tudo, uma separação entre o pensar e o fazer. Esta mudança, estaria perfeitamente alinhada com o sistema de organização do trabalho em vigência naquele momento histórico que visava o alcance máximo da produção, com o mínimo de tempo e esforço. O sistema acabou por ser utilizado no Fordismo, exatamente pelo fato de ter um olhar científico de maximização da produção e da racionalização dos processos produtivos (portanto positivo), com a finalidade de maximizar os lucros das empresas, à custa de vidas humanas.

No Brasil, que a partir de 1930, sofreu com a crise do sistema agroexportador, as Leis Orgânicas do ensino mostraram-se como uma alternativa de criação de um exército de reserva de fácil treinamento, obediente, ordeiro e, também de fácil substituição. O excesso de mão de obra, provocou o baixo preço dela e então, concluímos, a partir da obra de Carvalho (2017), *A formação das almas*, que a reforma social das Leis Orgânicas do Ensino Brasileiro, deu ao técnico das empresas uma função semelhante à da mulher (na perspectiva de Comte⁹⁶), visto que essa por ser considerada inferior, assim como o proletariado, aceitaria com mais facilidade as vantagens de ser obediente.

Por fim, uma vez concluída a escrita dessa dissertação que se enquadra na linha de pesquisa da formação docente, do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica da UFSM, resta-nos a conclusão de que a educação se constrói dialeticamente na busca da harmonização dos contrários e por

⁹⁶ Para Comte, a mulher era o símbolo perfeito para representar a república ou a liberdade, já que a monarquia esteve representada pela figura de um rei. (CARVALHO, José Murilo. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*, 2017, p. 79).

ser dinâmica, não está livre de se tornar um instrumento ideológico a serviço do *status quo*. Entretanto, entendemos também que é possível mudar a realidade social e educacional, porque conforme Marx, o “materialismo histórico” é a aplicação dos princípios do materialismo dialético no estudo da vida social e para Pommer (2007, p.10-11), “podem ser revistos, embora não sejam relativos como na visão positivista da História, porque o método dialético consideraria o próprio positivismo como uma das contradições que precisa ser superada dialeticamente”. Portanto, ainda que a realidade social seja assim, não tem a obrigação de permanecer assim, e, exatamente porque fundada em pressupostos dialéticos, é passível de revisão.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Biblioteca Universal Presença. 1980.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

_____, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo, Moderna, 2002. RIBEIRO, M. L. História da Educação Brasileira. A Organização Escolar. Campinas, Autores Associados, 2003.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

_____, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo, Moderna, 2002. RIBEIRO, M. L. História da Educação Brasileira. A Organização Escolar. Campinas, Autores Associados, 2003.

ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ARBOUSSE-BASTIDE, P. **La doctrine de l'Éducation Universelle dans la Philosophie d'Auguste Comte**. 2 vols. Paris: Presses Universitaires de France, 1957.

BARROS, A. J. S e LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia: Um guia para a Iniciação Científica**. 2 Ed. São Paulo: Makron, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro. Editora Zahar, 2001.

BENOIT, Lelita de oliveira. **Auguste Comte, fundador da física social**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

_____, Lelita de Oliveira. **Sociologia Comteana: Gênese e devir**. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.

BICUDO, M. A. V. **Pesquisa Qualitativa e Pesquisa Qualitativa segundo a abordagem fenomenológica**. In: Borba, Marcelo de Carvalho; Araújo, Jussara de Loiola. (Org.). **Pesquisa Qualitativa em educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, v. 1, p. 99-112.

BOMENY, Helena M. B. **Três decretos e um ministério: a propósito da educação do Estado Novo**. In: PANDOLFI, Dulce (org.). Repensando o Estado Novo. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999. p.135 – 166.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. 3ª ed. São Paulo. Companhia das letras, 1992.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Legislação**. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Legislação**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Legislação**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16782-a-13-janeiro-1925-517461-norma-pe.html>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Legislação**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Legislação**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-133697-pe.html>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

BREJON, Moysés. **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus: leituras**. São Paulo: Pioneira, 1976.

BRYAN, Newton Antonio Paciulli. **Educação, trabalho e tecnologia em Marx**. Revista Educação & Tecnologia, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/1010/6000>>. Acesso em: 31 mai. 2017.

CANO, Wilson. **Crise e industrialização no Brasil entre 1929 e 1954: a reconstrução do Estado Nacional e a política nacional de desenvolvimento**. In: Revista de Economia Política, vol. 35, nº 3 (140), pp. 444-460, julho-setembro/2015.

CAPANEMA, G. **Discurso do Ministro Gustavo Capanema**. In: Panorama da Educação Nacional (Discursos do Presidente Getúlio Vargas e do Ministro Gustavo Capanema - 02/12/1937). Rio de Janeiro: **Serviços Gráficos do Ministério da Educação e Saúde - Boletim Realizações** 1, 1937. 47p.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. 2 ed. São Paulo: companhia das letras, 2017.

CIAVATTA, Maria. IN: **Texto preparado para o Colóquio “A produção do conhecimento em educação profissional”**, IFRN, Campus de Natal, RN, 19-20/maio/2011”.

_____, Maria. **A historicidade da formação de tecnólogo**. In: MOURA, Dante Henrique (Organizador). Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

COMTE, Auguste, 1798-1857. **Curso de filosofia positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista** / Auguste Comte; seleção de textos de José Arthur Giannotti;

traduções de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. — São Paulo: Abril Cultural, 1996.

_____, Auguste. **Discours sur l'ensemble du positivisme, 1848, Conclusion générale, GF, p. 371.**

_____, **Catéchisme positiviste ou SOMMAIRE EXPOSITION DE LA RELIGION UNIVERSELLE EN ONZE ENTRETIENS SYSTÉMATIQUES entre une Femme et un Prêtre de l'HUMANITÉ**, Paris, chez l'auteur, 1852.

_____, Auguste. **A biologia e a fisiologia cerebral na filosofia positiva** [Sistema I, cap. III: Introdução direta, naturalmente sintética ou biologia, escrito entre 1/10/1849 e 24/2/1850]. Trad. e notas de Pedro Bertomé de Mendonça. Curitiba: Centro Positivista do Paraná, 2007. 222 p.

_____, Auguste. **Cours de Philosophie Positive par Aguste Comte**. Quatrième Édition. Tome Premier. Paris : Librairie J.- B. Baillière et Fils. 1877.

_____, Auguste. **Cours de Philosophie Positive par Aguste Comte**. Quatrième Édition. Tome Quatrième. Paris : Librairie J.- B. Baillière et Fils. 1877.

_____, Augusto. **A biologia e a fisiologia cerebral na filosofia positiva** [Sistema I, cap. III: Introdução direta, naturalmente sintética ou biologia, escrito entre 1/10/1849 e 24/2/1850]. Trad. e notas de Pedro Bertomé de Mendonça. Curitiba: Centro Positivista do Paraná, 2007.

_____. Augusto. **Catecismo positivista ou sumária exposição da Religião da Humanidade**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Apostolado Positivista do Brasil, 1934.

_____. Augusto. **Système de politique positive ou Traité de sociologie, instituant la religion de l'humanité**. TOME DEUXIÈME, OSNABRÜCK OTTO ZELLER ,1967.

CONTI, Laura. In: BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. 1. ed. Brasília, Universidade de Brasília, 1998.

COTRIM, Gilberto Vieira. **Fundamentos da filosofia: história e grandes temas**. 16. ed., ref. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2006.

CUNHA, Célio da. **Educação e Autoritarismo no Estado novo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DIMENSTEIN, Gilberto. **Dez lições de Sociologia para um Brasil cidadão: Volume único / Gilberto Dimenstein, Marta M. Assumpção Rodrigues, Álvaro Cesar Giansanti**. São Paulo. FTD. 2008.

FARTES, Vera Lúcia Bueno. **Rede Interativa de Pesquisa e Intervenção sobre (In)Formação, Currículo e Trabalho - REDPECT** - e Faculdade de Educação da

Universidade Federal da Bahia. Cad. Pesqui. vol.38 no.135 São Paulo Sept./Dec. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000300002>. Acesso em: 30 mai. 2016.

FONSECA, P. C. D. **Vargas: o capitalismo em construção**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

FRANCO, Sérgio da Costa. **Getúlio Vargas e outros ensaios**. Porto Alegre. Ufrgs, 1993.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. & RAMOS, M. (Orgs.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____, G. **Pronatec: confirma 4 explicações para o fracasso do programa**. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2015/09/25/pronatec-confirma-4-explicacoes-para-o-fracasso-do-programa.htm?>>. Acesso em: 03 out. 2017.

Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FUNARI, Pedro Paulo. **Quando foi criada a bandeira nacional e o que significam suas cores?** Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-2/quando-foi-criada-bandeira-nacional-significam-suas-cores-670384.shtml>>. Acesso em: 21 mai. 2016.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: Um estudo introdutório**. 3ª edição. São Paulo: Cortez: autores associados, 1983.

_____, Moacir. **“A dialética: concepção e método”** in: *Concepção Dialética da Educação*. 7 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. Pp. 15-38.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo. Cortez,1992.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GUIMARÃES, André Rodrigues. **Escolarização burguesa e formação omnilateral. RTS Revista Tecnologia e Sociedade**. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/2510>> acessado em: 29 mai. 2017.

HORTA, José Silvério Baia. **Gustavo Capanema** / José Silvério Baia Horta. – Recife: 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4702.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim; LEAL, Maria Rute. **Sobre Positivismo e educação**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 3, n.7, p. 89-94, set./dez. 2002. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=654>. Acesso em: 21 mai. 2016.

KONDER, Leandro. **O Que é Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1992.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 6 ed.- São Paulo: Atlas, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

_____, José Carlos. **A educação escola pública e democrática no contexto atual: um desafio atual**. In: Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador. et al. Educação escolar: Políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2002.

LOBO, Aristides. **Diário Popular**. Político e jornalista republicano. (Diário Popular. Rio de Janeiro, 15 de novembro de 1889).

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSE, H. **Razão e Revolução**. Tradução: Marília Barroso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MARX, Karl (1848). **O manifesto comunista**. Edição ebooksbrasil.com, 1999.

_____, Karl. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____, Karl & ENGELS, Friedrich. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977.

_____, Karl. **O capital**. V. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____, Karl. **O Capital. Crítica da Economia Política**. Tradução Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: DIFEL, 1985b.

_____, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. 1ª edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

_____, Karl. Posfácio à Segunda Edição Alemã (1872) do Primeiro Volume de **O Capital**, 1873, Marx e Engels, Obras Escolhidas em três tomos, Edições Avante! — Progresso, Lisboa — Moscovo, 1982, t. II, p. 102. (N. Ed.)

_____, Karl. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2003.

_____, Karl. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____, Karl. 1818-1883. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)** / Karl Marx, Friedrich Engels; supervisão editorial, Leandro Konder; tradução, Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. - São Paulo: Boitempo, 2007 Tradução de: Die deutsche Ideologie. Kritik der neuesten deutschen Philosophie in ihren Repräsentanten Feuerbach, B. Bauer und Stirner, und des deutschen Sozialismus in seinen verschiedenen Propheten Conteúdo parcial: Teses sobre Feuerbach / Karl Marx.

MICHEL, M. H. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2005.

MOURA, Dante Henrique. **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas. Mercado de Letras, 2013.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo. **Tópicos sobre Dialética**. Porto Alegre: Edipucrs, 1997.

POMMER, Arnildo. **Anotações de aula**. UFSM. 2016.

POMMER & POMMER. **A educação profissional na era da acumulação flexível: o caso do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria**. In: MACEDO, Aline Cardoso do Oliveira. Org. **Educação profissional em destaque** [recurso eletrônico]: filosofia em diálogo com outros saberes / organização Aline Cardoso de Oliveira Macedo... [et al.]. – Santa Maria: NTE da UFSM, 2017.

PRONATEC, **Itinerários formativos**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pronatec/itinerarios-formativos>>. Acesso em: 03 mai. 2017.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro. A formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

Revista cult. **Auguste Comte**. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/auguste-comte/>>. Acesso em: 10 set. 2017.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil 1930-73**. Petrópolis, Vozes, 1978;

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

_____, Dermeval. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 11 ed. Editores associados. Campinas, 1996.

_____, Dermeval. **Filosofia da educação brasileira/** Dermeval Saviani [et al.]; coordenação de Dermeval Trigueiro Mendes. 2ª Ed. - Rio de Janeiro, Civilização Brasileira: 1985.

_____, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Ed. Autores associados, Campinas, 2008. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 32 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____, Dermeval. **Política e educação no Brasil. O papel do Congresso Nacional na legislação do ensino.** Ed. Autores associados, Campinas, 2015.

SCHWARTZMAN, Simon. BOMENY, Helena Maria Bousquet, COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema.** São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SELL, Carlos Eduardo. **Introdução à Sociologia Política:** política e sociedade na modernidade tardia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL. **Senai.** Disponível em: <<http://www.senairs.org.br/pt-br/institucional-senai>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

SIMON, Maria Célia. O Positivismo de Comte in: REZENDE, Antonio (Org). **Curso de Filosofia para professores e alunos dos cursos de segundo grau e de graduação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor/SEAF, 1986.

Site do Vaticano. **Aeterni Patris.** Pontífice Leão XIII, 1879. Disponível em: <https://sumateologica.files.wordpress.com/2010/02/enciclica_aeterni_patris.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2018.

Site do Vaticano. **Rerum novarum.** Pontífice Leão XIII, 1891. Disponível em: <http://w2.vatican.va/content/leo-xiii/pt/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum.html>. Acesso em: 22 mai. 2018.

SODRÉ, Néelson Werneck. **Formação histórica do Brasil.** 11. ed. São Paulo: Difel, 1982.

_____. Néelson Werneck. **Panorama do Segundo Império.** 2ed. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 2004.

TACHIZAWA, T. e MENDES, G. **Como fazer monografia na prática.** 12 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

TOBIAS, José Antônio. **História da educação brasileira.** São Paulo: ed. Juricelis, 2ª edição. s/d.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o ensino médio**. 2. Ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

Universidade Federal de Santa Maria. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa **Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses: MDT** / Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Biblioteca Central, Editora da UFSM. – 8. ed. – Santa Maria: Ed. da UFSM, 2016.

VÉSCIO, Luiz Eugênio. **O crime do padre Sório**. Maçonaria e Igreja católica no Rio Grande do Sul / 1893 – 1928. Editora UFSM, 2001.

VII Ciclo de Estudos Sobre História e Culturas Afro-Brasileiras. (8.: Santa Maria: 2017) Caderno de resumos de trabalhos: Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, UFSM / organização Raiane Tólio, Roselene Gomes Pommer, Zípora Rosauo. – 3 ed.-Santa Maria: UFSM, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, 2017.

ZEA, Leopoldo. **Pensamientos positivistas latinoamericanos**. Caracas, Ayacucho, 1980.

WEINSTEIN, Bárbara. **(RE) Formação da Classes Trabalhadora no Brasil (1920-1964)**, Cortez, 2000.