

Elayne Silva de Souza

Entre o
Saber e o fazer

OS DISCURSOS SOBRE INTEGRAÇÃO CURRICULAR
NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA



ENTRE O SABER E O FAZER:

OS DISCURSOS SOBRE INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA

Obra com financiamento da



Elayne Silva de Souza

ENTRE O SABER E O FAZER:

**OS DISCURSOS SOBRE INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA**

Copyright © Elayne Silva de Souza

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos da autora.

Elayne Silva de Souza

Entre o saber e o fazer: os discursos sobre integração curricular na educação profissional brasileira. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 271p.

ISBN 978-65-86101-08-9

1. Estudos de Educação. 2. Análise do discurso. 3. Discursos sobre integração curricular. 4. Educação profissional brasileira. 5. Autora. I. Título.

CDD – 370

Capa: Andersen Bianchi

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil)



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 - São Carlos – SP
2020

*Para meus pais, José Benedito (“in memoriam”) e
Maria Helena; para meu esposo, Geraldo Taconi, e
meus filhos, Gabriel e Isabella. Gratidão...*

AGRADECIMENTOS

Este livro é resultado da pesquisa realizada em minha tese de doutorado em Estudos de Linguagem, do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, orientada pela Profª Drª Del Carmen Daher (UFF) e coorientada pela Profª Drª Maria Cristina Giorgi (CEFET/RJ).

Registro aqui meus agradecimentos a todos aqueles que, de alguma forma, me deram suporte na realização deste trabalho.

Agradecimentos especiais às professoras Del Carmen e Cristina Giorgi por seus valiosos ensinamentos, pelo incentivo e confiança em meu trabalho. Obrigada pela dedicação, postura ética exemplar, pela serenidade nos momentos de ansiedade e pelo otimismo diante dos obstáculos.

Agradeço imensamente a leitura atenta e as valiosas contribuições dos professores membros das bancas de qualificação e de defesa da tese: Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues (UERJ), Gaudêncio Frigotto (UFF/UERJ), Alexandre de Carvalho Castro (CEFET/RJ), Dayala Paiva de Medeiros Vargens (UFF), Fábio Sampaio de Almeida (CEFET/RJ) e Vanise Gomes de Medeiros (UFF).

Também agradeço à CAPES, ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG) e à Universidade Federal Fluminense pela parceria firmada para a oferta do Doutorado Interinstitucional (DINTER), que trouxe oportunidade de qualificação aos profissionais do Instituto no âmbito dos Estudos de Linguagem, bem como viabilizou esta publicação.

Às amigas Valquíria Carrizo e Hasla Pacheco pela confiança e pelo companheirismo em todas as angústias e incertezas, em todas as alegrias e conquistas pessoais e profissionais.

Aos colegas, companheiros de doutorado, amigos e parentes agradeço pela amizade e pela torcida. Para cada um de vocês, minha eterna gratidão.

“Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo”.

Pedagogia da autonomia – Paulo Freire

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| PREFÁCIO | 13 |
| APRESENTAÇÃO | 19 |
| MEU SABER E MEU FAZER EDUCAÇÃO | |
| CAPÍTULO 1 | 35 |
| VOZES QUE ATRAVESSAM ESTE DISCURSO | |
| 1.1. O fazer da Linguística Aplicada | 36 |
| 1.2. Os saberes e fazeres do Trabalho e da Educação | 43 |
| 1.3. O fazer educação para a classe trabalhadora e o saber omnilateral | 48 |
| CAPÍTULO 2 | 69 |
| ACONTECIMENTOS DISCURSIVOS NO FAZER EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA | |
| 2.1. A dualidade estrutural da Educação Profissional Brasileira: entre o saber e o fazer Trabalho e Educação | 74 |
| 2.2. Os saberes teórico-metodológicos da Análise do Discurso | 91 |
| 2.2.1. Os Gêneros discursivos: o saber sócio-histórico e o fazer dialógico | 95 |
| 2.2.2. A cena da enunciação: o fazer espaço-temporal do discurso | 103 |
| 2.2.3. O <i>ethos</i> discursivo: o fazer do sujeito na composição dos gêneros discursivos | 106 |
| 2.2.4. Os saberes produzidos pelos gêneros discursivos decreto e lei: dispositivos de controle | 110 |
| CAPÍTULO 3 | 131 |
| SABER E FAZER ANÁLISE DO DISCURSO | |
| 3.1. O interdiscurso | 132 |
| 3.1.1. A semântica global dos discursos | 136 |
| 3.1.2. A polêmica como interincompreensão | 138 |

| | |
|---|-----|
| 3.2. Fazer Análise do Discurso: construção de alguns saberes sobre politecnia | 141 |
| 3.2.1. Dispositivo da competência: O Decreto nº 2.208/1997 | 148 |
| 3.2.2. Dispositivo da integração contraditória: O Decreto nº 5.154/2004 | 169 |
| 3.2.3. Dispositivo da integração conceituada: A Lei nº 11.741/2008 | 185 |
| 3.2.4. Dispositivo da integração institucionalizada: A Lei nº 11.892/2008 | 192 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES ENTRE O SABER E O FAZER | 219 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 235 |
| | |
| ANEXOS | 245 |
| | |
| Anexo A (Texto completo do Decreto nº 2.208/1997) | 245 |
| Anexo B (Texto completo do Decreto nº 5.154/2004) | 249 |
| Anexo C (Texto completo da Lei nº 11.741/2008) | 253 |
| Anexo D (Texto completo da Lei nº 11.892/2008) | 256 |

PREFÁCIO

Inicialmente, a obra que aqui apresentamos é a tese de doutorado¹ da professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG), Elayne Silva de Souza, financiada pela Capes, desenvolvida junto ao DINTER, CAPES 2014, Doutorado Interinstitucional oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense ao IF Sudeste MG. A tese teve seu mérito reconhecido, sendo indicada para publicação, pelo Prêmio Dinter de Teses, promovido no âmbito desse programa *stricto sensu*. Cabe destacar a importância de programas como esse que propiciam a aproximação entre instituições educacionais públicas, uma vez que viabilizam a troca de saberes e conhecimentos entre profissionais que atuam com a formação para a pesquisa e aqueles que formam estudantes da Educação Básica.

A tese, no campo da Linguística Aplicada, inscreve-se na linha de pesquisa *Teorias do Texto, do Discurso e da Tradução*, integra as produções do Grupo de Pesquisa *Práticas de linguagem, trabalho e formação humana* (UFF, CNPq 2009) e vem somar-se a propostas de investigação realizadas pelo Grupo de trabalho da Anpoll *Discurso, trabalho e ética*. Trabalhando com articulações que se estabelecem entre o saber e o fazer, a autora/pesquisadora recorre a uma perspectiva discursiva que confere lugar de destaque à interdiscursividade e põe em diálogo questões que atravessam diversas disciplinas.

A pesquisa vem comprovar a importância do trabalho do professor servidor público, como docente pesquisador em/de seu espaço de trabalho, contribuindo com suas reflexões para a construção de uma Educação pública cidadã, sobretudo em tempos de grandes retrocessos nessa área, como os que vivemos nestes últimos quatro anos, com reformas e propostas educacionais que caminham na contramão do determinado pela Constituição Federal de 1988.

¹ A tese foi orientada pelas professoras Dra. Del Carmen Daher (UFF) e Dra. Maria Cristina Giorgi (Cefet/RJ) e aprovada pela banca composta pelos professores Dr. Alexandre de Carvalho Castro (Cefet/RJ), Dr. Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues (Uerj), Dr. Gaudêncio Frigotto (Uerj). e Dra. Dayala Paiva de Medeiros Vargens (UFF), tendo como suplentes, o Prof. Dr. Fábio Sampaio de Almeida (Cefet/RJ) e a Profa. Dra. Vanise Gomes de Medeiros (UFF).

Como professora efetiva de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Elayne, a partir de suas inquietações, incompreensões e (des)integrações entre a formação básica e a específica para o trabalho, envolve-se com questões sobre o que é integrar e o que se faz necessário para que se efetive uma organização curricular integrada nesse espaço escolar. Nessa busca por uma melhor compreensão sobre estes interrogantes, depara-se com o conceito marxista de politecnia e os diversos embates travados a partir dele na educação profissional brasileira. Todas essas razões a levam a constituir e desenvolver a pesquisa, relatada nesta publicação, com o objetivo de “identificar como se constrói discursivamente o conceito de integração curricular na Educação Profissional Brasileira, a partir da constituição da polêmica em torno do conceito de politecnia na LDBEN”.

Assim seu estudo remonta à promulgação da Constituição Federal de 1988, às lutas entre diferentes concepções do que se quer para a educação, a discussões ocorridas quando da construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96). Seus dispositivos de análise contemplam diversos textos legais normatizadores da Educação brasileira, como os decretos presidenciais nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004, e as leis nº 11.741/2008 e nº 11.892/2008 elaboradas pelo Congresso Nacional, compreendendo-os a partir da historicidade na qual se produzem esses textos. É, portanto, uma tarefa difícil, pois implica que nos situamos no cerne de questões construídas a partir de uma rede de pontos de vista que se contradizem, se completam, se sobrepõem, se omitem.

O referencial teórico é vasto e envolve autores como Marx (1867), Gramsci (1978, 1982), Freire (1967, 1998), Saviani (1989, 2003, 2007), Manacorda (1997), Frigotto, Ciavata e Ramos (2005), Foucault (1969, 1970), Maingueneau (1997, 2008a, 2008b, 2013, 2015), Rocha (2014), Rocha e Daher (2015), o que nos permite afirmar que a obra de Souza abre-se a diversos ramos das ciências humanas que tenham como interesse a Educação básica e a formação profissional analisadas a partir de suas diversas práticas de linguagem, enquanto práticas sociais que garantem a interação e a circulação de uma memória construída discursivamente. Referimo-nos à rede de interdiscursos que precisam ser compreendidos a partir de sua situação de enunciação: um diálogo específico voltado para uma determinada opção de gênero e produzido num determinado contexto (participantes, tempo e lugar).

Dessa forma, a tese oferece-nos importantes reflexões sobre a linguagem. Alicerça-se em estudos de Foucault (1969, 1970) sobre as condições de exercício da função enunciativa, ou seja, sobre possibilidades de enunciabilidade que autorizam o que pode (deve) ou não pode (não deve) ser dito, e no de diversos teóricos que atuam no âmbito de uma linguística do discurso, compreendendo como Rocha (2014) o discurso para além de sua função pragmática, de sua constituição e intervenção no mundo, evidenciando-o como produção social por meio da qual se instauram relações de poder, verdades e se constituem subjetividades. Recorre a concepções teóricas propostas por Maingueneau (2008), autor que relaciona a identidade do discurso com sua emergência e existência, a partir da análise de suas práticas discursivas e na sua relação com o discurso do Outro(s), semantizando diversos sentidos a partir dessa relação interincompreensiva.

Sendo assim, pela natureza da pesquisa que aqui se relata, estamos certas de que este é um livro que vem somar não só para os profissionais que atuam como linguistas ou professores de escolas técnicas, mas também para os envolvidos com educação em geral, história, economia, política, filosofia, geografia econômica, enfim, para os que buscam melhor compreender as relações homem-mundo-linguagem. Uma contribuição, sem dúvida, da maior relevância para os estudos que almejam a socialização do conhecimento, que emprestam seu olhar crítico a problemas de dimensão social compreendidos a partir das práticas de linguagem que circulam e ocupam espaços como o da legislação. Nesse patamar, situamos o trabalho de Elayne que alcança o justo equilíbrio entre o interesse de uma pesquisa que se revela original e produtiva pelos dispositivos de análise que atualiza e o desejo do leitor interessado pelos estudos das práticas de linguagem que normatizam a Educação Profissional Brasileira.

Cabe-nos ainda iluminar a importância de um trabalho sobre a escola pública, realizado por uma professora de escola pública, em tempo em que ambas vêm sofrendo ataques praticamente diários, quer na mídia, quer por políticas de (des)governo.

*Professoras
Del Carmen Daher
Maria Cristina Giorgi*

APRESENTAÇÃO

MEU SABER E MEU FAZER EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Há oito anos, ingressei na Rede Federal de ensino, atuando, desde então, no Ensino Médio Técnico Integrado, já tendo lecionado por dezoito anos na Educação Básica, como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e do Médio e também na Educação Infantil; entretanto, essa nova configuração de Ensino Médio Integrado ao Técnico ainda hoje é algo novo, que me aponta alguns estranhamentos e algumas contradições.

É preciso deixar claro aqui que estas observações se constituem no meu espaço de atuação profissional, especificamente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, *Campus Muriaé*. Isso quer dizer que aquilo que aponto neste trabalho como contradições no Ensino Médio Técnico Integrado são específicas deste meu contexto de atuação, que me levaram a tentar investigar a origem das dicotomias na Educação Profissional Brasileira, apontadas aqui ao longo da pesquisa.

Os Institutos Federais foram criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008b). De acordo com o Portal da RFEPCT, a rede é formada por “38 Institutos Federais presentes em todos estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas”, e ainda por “instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis”: dois Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica (Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em 12 dez. 2017).

Portanto, esses institutos compõem uma rede legalmente institucionalizada, cuja organização pedagógica se fundamenta na verticalização do ensino, delineando trajetórias ou itinerários

formativos² que vão desde os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), até os cursos técnicos de nível médio, de graduação e de pós-graduação.

Sempre percebi, desde o início, que os alunos buscam o Ensino Médio na Rede Federal objetivando uma melhor preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Vestibulares de ingresso ao Curso Superior e acabam tendo que cursar também um curso técnico com o qual, muitas vezes, não se identificam.

Por isso, o currículo é um outro problema. Observa-se uma sobreposição de disciplinas de formação geral e de formação específica, que ao contrário de se integrarem, formam um curso de horário integral. Os alunos permanecem no *Campus* em dois turnos, ao longo de um curso com duração de três anos, cujo currículo reforça a dicotomia entre formação geral e a educação profissional, separando os alunos que buscam o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade, aqueles que compõem a grande maioria, daqueles alunos que têm pressa e buscam a formação profissional para entrarem rapidamente no mercado de trabalho. A organização curricular integrada pressupõe muito mais que “misturar” as disciplinas no mesmo turno, ou separá-las em turnos diferentes.

Mas o que é integrar? O que se pressupõe de uma organização curricular integrada?

Os Institutos Federais (IF's) têm uma institucionalidade relativamente nova (a partir de sua Lei de criação nº 11.892/2008) e

² A Resolução CNE/CEB nº 06/2012 traz a seguinte definição para os itinerários formativos:

Art. 3º [...]

§ 3º Entende-se por itinerário formativo o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas.

§ 4º O itinerário formativo contempla a sequência das possibilidades articuláveis da oferta de cursos de Educação Profissional, programado a partir de estudos quanto aos itinerários de profissionalização no mundo do trabalho, à estrutura sócio ocupacional e aos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços, o qual orienta e configura uma trajetória educacional consistente (BRASIL, 2012).

ainda buscam uma identidade para suas diretrizes, principalmente curriculares. Responder a essas perguntas demanda muito estudo e entendimento de que a legislação articula o acadêmico e o profissional, todavia não prepara os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino para buscarem alternativas para se superar a dualidade estrutural perversa que submete um grande contingente de jovens de diferentes condições de existência e diferentes perspectivas de futuro a um modelo integral e não integrado.

Assim, tendo colocado o meu lugar neste discurso, procurei fazer alusão a alguns problemas que considero mais agudos no ensino técnico integrado e acredito que a relevância desta pesquisa está em trazer o modelo de educação integrada estabelecido pelos documentos oficiais como algo inacabado, que demanda continuidade de discussão, avaliação e reflexões.

Como educadora atuante nessa modalidade de ensino, e como pesquisadora, tenho o dever de afastar e superar as frequentes dicotomias desse ensino, aproximando-o de novas possibilidades de articulação de discursos que enfrentem a tensão dialética entre pensamento científico e pensamento técnico, estreitando a relação entre teoria e prática, entre o saber e o fazer.

Para uma maioria de jovens, hoje, somente pelo exercício de um trabalho é que se terá condições de continuar seus estudos em nível superior. Portanto, o Ensino Médio tem um grande desafio de atender à demanda de acesso ao trabalho e à continuidade dos estudos, sem, contudo, submeter desiguais a igual tratamento, reforçando a desigualdade.

Todavia, esse é um grande desafio para um Ensino Médio Técnico Integrado de oferta reduzida, que prescinde de um processo seletivo, exige tempo integral dos alunos, alto investimento de recursos em espaço físico, equipamentos e profissionais, o que, já por isso, configura um tipo de exclusão social.

No meio de toda essa tensão, surgem algumas dicotomias que desafiam o saber e o fazer educação profissional: o saber como soma de conhecimentos em contraposição ao saber como meio de promover justiça social; o saber profissional versus a prática profissional; a educação para a formação do intelectual em oposição à educação para a formação do trabalhador competente.

Não enfrentar essas dualidades é que poderá condenar a proposta de educação integrada a um mero serviço à seleção dos melhores para o ensino superior. Lembrando Gramsci,

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Entretanto, estamos diante de um cenário em que a todo momento surgem tentativas de “apagar” as funções da escola, essencialmente da escola pública, e do professor; essas tentativas tratam a educação como mercadoria. Mais uma vez, como professora dessa modalidade de ensino e como pesquisadora, sinto-me na obrigação de desconstruir concepções e práticas que mascaram as relações assimétricas de poder e os mecanismos estruturais que produzem e mantêm a desigualdade, evidenciadas por uma pedagogia das competências para a empregabilidade.

Essa forma de ensino, teoricamente, deveria possibilitar ao aluno o acesso à educação tecnológica na atualidade, em que a categoria trabalho se insere como princípio educativo, pois é pelo trabalho que o ser humano produz sua existência. Portanto, “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p. 154).

A proposta de uma educação articulada com os interesses da classe trabalhadora encontra no ensino médio integrado ao ensino técnico a possibilidade de efetivação, pois essa forma de ensino possibilita que o trabalho seja seu princípio educativo, que permite o acesso ao saber na sua totalidade, isto é, na junção entre teoria e prática, atrelada às dimensões econômica, social, política, histórica e cultural.

Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural,

transformando em bens, para sua produção e reprodução (FRIGOTTO, 2005, p. 60-61).

E esta é a questão crucial para a Educação Profissional Brasileira, de um modo geral, e mais especificamente, para o Ensino Médio Técnico Integrado:

[...] quais são as exigências para que o mesmo se constitua numa mediação fecunda para a construção de um projeto de desenvolvimento com justiça social e efetiva igualdade, e conseqüentemente uma democracia e cidadania substantivas, de forma que, ao mesmo tempo, responda aos imperativos das novas bases técnicas da produção, preparando para o trabalho complexo (FRIGOTTO, 2005, p. 73-74).

Conforme Frigotto (2005), a resposta para essa demanda foi amplamente debatida na década de 1980, no Brasil, a partir do processo de redemocratização, na tentativa de contemplar o horizonte de formação humana, trazendo para os debates a expectativa social mais ampla de inserção da concepção de ensino médio politécnico ou tecnológico, que trata de “desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que facultem aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida” (FRIGOTTO, 2005, p. 74).

Partindo desse princípio, Ciavatta (2009) observa que

A prática educativa escolar, por determinação histórica, realiza-se nas relações de classe e é uma prática contraditória, mediadora de relações antagônicas. Pela condição de hegemonia do capital, está articulada aos seus interesses, mas pode ser articulada aos da classe trabalhadora, na medida em que esta avança em sua organização e seus movimentos coletivos (CIAVATTA, 2009, p. 29).

Entretanto, qualquer projeto educacional emancipatório da classe trabalhadora pode mascarar problemas e suscitar questões como:

a neo-Teoria do capital Humano, o neoliberalismo, a globalização, a Empregabilidade, a Reconversão Profissional, a qualidade total, as Competências, a cidadania, a politecnicidade e polivalência, a reforma do ensino técnico, a flexibilização dos processos educativos entre outros (SOUZA; SANTANA; DELUIZ, 1999).

Portanto, é necessário, neste momento, reconhecer que a legislação tem exercido forte influência na educação profissional brasileira, ora no sentido de promover reformas, ora no sentido de provocar desorganização no sistema educacional brasileiro, muitas vezes influenciada pelo modelo econômico vigente e por mudanças profundas que ocorrem na sociedade, nas relações de produção, na tecnologia e nos meios de comunicação que têm o poder de modificar constantemente o mundo do trabalho, tornando-o cada vez mais imprevisível, ao passo que as competências exigidas de um trabalhador são renovadas periodicamente e, como consequência, geram uma reorganização constante do sistema educacional para atender às demandas.

Desde que me tornei parte integrante da Educação Profissional Brasileira, passei a observar que, de um modo geral, mesmo sabendo que os Institutos Federais foram criados sob uma suposta perspectiva da politecnia, assunto do qual trataremos mais adiante, os profissionais que neles atuam não têm um conhecimento aprofundado desse conceito, e o empregam a partir de diversas perspectivas do que seja o trabalho como princípio educativo. Desse modo, observa-se que os discursos sobre a integração entre as modalidades de ensino e a Educação Profissional, a partir do conceito de politecnia, foram sendo constituídos na legislação que regulamenta a Educação Profissional Brasileira, especificamente desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN nº 9.394/1996), também sob perspectivas diversas.

Diante desse processo de constituição de discursos, esta pesquisa compõe-se a partir da perspectiva teórico-metodológica do que se convencionou chamar de Análise do Discurso de orientação francesa, mais especificamente a partir das formulações de Dominique Maingueneau (MAINGUENEAU, 2008a), que se pautam no conceito de **semântica global** dos discursos. Tal concepção entende os discursos como integralmente linguísticos e históricos e constituídos da restrição do dizível na língua e da restrição do dizível num dado momento e espaço históricos. Assim, o autor rejeita a ideia de se pensar o texto como sendo composto de uma estrutura profunda e uma superficial, argumentando que “nós nos situaremos no lugar em que vêm se articular um funcionamento discursivo e sua inscrição histórica, procurando pensar as condições de uma ‘enunciabilidade’

passível de ser historicamente circunscrita” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 17).

Sendo assim, o modo de inscrição histórica dos discursos é que permite definir determinadas regularidades enunciativas.

Se o jogo das restrições que definem a “língua”, a de Saussure e dos linguistas, supõe que não se pode dizer tudo, o discurso, em outro nível, supõe que, no interior de um idioma em particular, para uma sociedade, para um lugar, um momento definidos, só uma parte do dizível é acessível, que esse dizível constitui um sistema e delimita uma identidade (MAINGUENEAU, 2008a, p. 16).

Nesse sentido, é importante reconhecer os discursos como construções históricas, que apresentam questões importantes a serem pesquisadas, neste nosso caso, considerando integração como conceito que se constitui historicamente nas relações sociais e de produção, sob aspectos culturais, políticos e econômicos.

Aliada à semântica global, trazemos o entendimento de **prática discursiva**, delineada por Foucault (2008a), que compreende o discurso como prática social, historicamente determinada pelos processos sociais, constituinte dos sujeitos e dos objetos.

O discurso, portanto, entendido como prática discursiva, é, segundo Foucault (2008a), “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2008a, p. 133). Assim, analisar discursos, segundo essa perspectiva, demonstra-nos como os diferentes textos de que tratamos remetem uns aos outros, como eles se organizam, de que forma entram em convergência (ou divergência) com instituições e práticas e de que maneira produzem significações que podem ser comuns a uma determinada época. Ou seja, a discursividade estabelece estratégias que controlam a verdade e os sentidos, fazendo emergir sujeitos, que não são eternos, assim como os objetos, os saberes e os métodos não o são.

A relação que se estabelece entre linguagem e mundo a partir dessa concepção de discurso só pode ser compreendida como uma relação de saber-poder, considerando o saber na forma de acontecimento, de efeito de atos e estratégias, de resultado de

relações de poder que são a base para o surgimento de novas formas de subjetividade.

É uma concepção de linguagem que, conforme Rocha (2014), vai além da precípua função da linguagem de representar o mundo para o sujeito. Para o autor, a linguagem é também uma forma de intervenção no mundo, pois “é pela palavra que se atualizam as ações e, por isso, a palavra é o agente mesmo que intervém, que modifica, que produz e altera relações no mundo representado” (ROCHA, 2014, p. 629).

De modo conciso, trabalhar numa perspectiva enunciativa, assumindo um compromisso com a alteridade, com o heterogêneo, contribui no sentido de fazer implodirem as visões totalizantes sobre o real, possibilitando repensar os grandes estereótipos com os quais convivemos, contribui também no sentido de desnaturalizar o que pode efetivamente ser apreendido como efeito discursivo, em posição plenamente compatível com uma visão performativa da linguagem, entendida como “essa dimensão do discurso que tem a capacidade de produzir o que ele nomeia (BUTLER, 2005, p. 17)” (ROCHA, 2014, p. 629).

É pela palavra que emerge nosso compromisso social de buscarmos a compreensão do que nos ocorre e de quem somos nós neste momento histórico que reverbera discursos de que “algo vai mal na escola’, tornando-se muito comum a sensação de desilusão diante de soluções imediatistas, mágicas, dogmáticas ou da moda, apresentadas por aqueles que se dizem “especialistas” em Educação. Com isso, o professor não se sente representado em seu próprio ambiente de trabalho, não lhe é dada a voz, não há um trabalho coletivo de (re)formulação do trabalho docente que possa acompanhar as mudanças da sociedade. Somos tratados como os mesmos sujeitos, como se fizéssemos sempre as mesmas coisas e, por isso, fazem o mesmo com a gente, reproduzindo os mesmos conceitos para sujeitos tão diversos, como os que temos na escola. Tem algo de insano nisso tudo... Principalmente nas iniciativas, muitas vezes trazidas pelo discurso jurídico, que lançam possibilidades de “salvação” da escola e que não logram uma mudança significativa de sua realidade, pois esses discursos já estão mais do que cristalizados, observa-se uma certa inércia para a mudança e todos continuam reiterando suas insatisfações.

A função social de intervenção da linguagem nos faz buscar em Foucault um aporte complexo, mas ao mesmo tempo profícuo para a compreensão de **dispositivos** que são acionados por **práticas**

discursivas produtoras de subjetividade, através da dimensão das relações de poder e dos processos de subjetivação, que convocam e promovem toda uma série de instituições, procedimentos, técnicas, estratégias e instrumentos criados para enunciar uma suposta integração curricular, permitindo a criação de possibilidades e (des)caminhos do próprio sujeito, indicando a articulação plena entre o poder do discurso jurídico e o saber sobre a polêmica em torno do conceito de politecnia.

Dizendo poder, não quero significar "o Poder", como conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado. Também não entendo poder como modo de sujeição que, por oposição à violência, tenha a forma da regra. Enfim, não o entendo como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessem o corpo social inteiro. A análise em termos de poder não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas e, antes de mais nada, suas formas terminais. Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemônias sociais (FOUCAULT, 1988, p. 88).

De modo objetivo, Foucault compreende **dispositivos** como um conjunto de práticas discursivas e não discursivas³, a partir das quais os indivíduos e grupos humanos são governados em sua conduta, isto é, tecnologias de poder vão cuidadosamente delineando

³ Sobre o que é discursivo e não discursivo no dispositivo, Foucault entende que pela natureza heterogênea dos elementos que compõem o dispositivo: “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 1998, p. 244), não é importante estabelecer o que seja um e o que seja outro. “Como quiser, mas em relação ao dispositivo, não é muito importante dizer: eis o que é discursivo, eis o que não é” (FOUCAULT, 1998, p. 247); para ele, muito mais importante é compreender como as subjetividades são produzidas, não só pelo dizer, mas também pelo fazer: “Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos” (FOUCAULT, 1998, p. 244). É, portanto, a rede entre o dizer e o fazer, entre a produção do saber e aquilo que os homens fazem com ele.

individualidades e coletividades, através de diferentes táticas e estratégias de produção de saber que implicarão na eficácia do poder. O dispositivo, portanto, é um investimento político sempre inscrito em um jogo de poder, “estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. É isto o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por ele” (FOUCAULT, 1998, p. 246).

Tal modo de articulação entre práticas discursivas e não discursivas fazem emergir, segundo Foucault, as relações de poder estabelecidas na produção de saber, que fazem dos indivíduos sujeitos. Para ele, o poder é constitutivo das relações sociais, sendo impossível, portanto, livrarmo-nos dele. O poder, em Foucault, ao mesmo tempo que reprime, produz efeitos de saber e de verdade. E para a compreensão dessa verdade estabelecida nos discursos, é necessário

captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento (FOUCAULT, 1998, p. 182).

Portanto, as relações de poder expostas em todos os âmbitos e esferas é que originam o conhecimento, sendo o ato discursivo aquele que busca a legitimação da verdade produzida pelo sujeito. Assim, onde existe poder, existe resistência pela disputa de poder. Por isso, a linguagem tem, ao mesmo tempo, a função de representação do mundo e de intervenção nele, uma vez que o saber compreende conteúdos e formas, ensinar e apreender, e poder prescinde de força, compreende ações sobre ações, e da relação entre saber e poder é que emerge o sujeito.

Conforme Rocha (2006), a dupla função da linguagem de representação e intervenção face à produção de subjetividade e à articulação entre o sujeito e o mundo nos leva a uma “investigação que remete a uma concepção não essencialista do real segundo a qual

sujeito e mundo resultam de dobras⁴ que se refazem continuamente” (ROCHA, 2006, p. 369). A partir de suas pesquisas, Rocha (2014, p. 629) argumenta que “(quase)” nada acontece no mundo que não passe pela palavra, sendo que é por ela “que se atualizam as ações e, por isso, a palavra é o agente mesmo que intervém, que modifica, que produz e altera relações no mundo representado”.

Este é o compromisso ético do analista do discurso: refletir não somente sobre aquilo que os homens representam por meio da linguagem, mas sobretudo, sobre aquilo que os homens fazem com ela.

Refletir sobre tais questões implica, sem dúvida, um compromisso social que nos reenvia à definição de uma ética do profissional interessado pelo campo da linguagem. Implica também a construção de um caminho a ser percorrido pelo analista do discurso para proceder à sua leitura de um dado entorno social, leitura essa autorizada em grande parte pelo recurso à noção de prática discursiva, uma vez que é ela que nos permite fazer hipóteses acerca do modo como textos e grupos se interdelimitam. Eis aí uma tarefa inadiável nos dias de hoje, quando tanto se fala em subjetividades não identitárias, mas nunca para retrair um caminho de desnaturalização dessas identidades, explicitando, assim, o processo de sua produção em práticas de diversas ordens – linguageiras ou outras (ROCHA, 2014, p. 629).

Logo, esta pesquisa assume o compromisso ético de relacionar a representação dos discursos sobre integração curricular na Educação Profissional Brasileira com os modos de intervenção, na tentativa de romper com a dualidade estrutural estabelecida na educação brasileira, composta por dois sistemas educacionais: um, para preparar aqueles que vão dirigir a sociedade; outro, rápido, para aqueles que não podem perder tempo na escola, destinados ao ofício do trabalho. Arelado a esse compromisso, também assume a função social de refletir sobre o(s) modo(s) de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em sua especificidade e particularidade de enunciar a integração curricular a partir da polêmica em torno do conceito de politecnia, com o compromisso de intervenção neste universo discursivo dos IF's para a universalização de uma **Educação Básica** que se desenvolva tecnologicamente e

⁴ Rocha (2006, p. 369) explica o termo “dobras” segundo Silva (2004): “modo singular de flexão ou curvatura de um determinado estado de relação de forças que se atualiza nos processos de subjetivação”.

profissionalmente para ser, ao mesmo tempo, a **base** da cidadania e a **base** de todas as profissões.

Dessa forma, este trabalho realiza um estudo bibliográfico que busca algumas produções teóricas de autores que estudaram conceitos centrais como trabalho e educação e sua consequente implicação no processo de produção dos discursos sobre integração curricular na Educação Profissional Brasileira, a partir do conceito de **politecnia**, considerando os movimentos históricos e políticos da educação profissional na educação brasileira. Partindo destas leituras, realiza-se análise documental da legislação que se segue à LDBEN nº 9.394/1996, especialmente: o Decreto nº 2.208/1997, que normatiza a Educação Profissional de Nível Técnico; o Decreto nº 5.154/2004, que retornou com a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio; a Lei nº 11.741/2008, que integra as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica; e a Lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir do reordenamento das instituições federais de Educação Tecnológica existentes no país e da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Tal análise objetiva compreender como essas práticas discursivas constroem discursivamente a integração curricular no interior dos discursos dessa legislação, que autoriza aquilo que pode e deve ser dito sobre a Educação Profissional hoje, no Brasil.

Entender o discurso como prática discursiva compreende o texto como unidade e que o discurso se materializa a partir de uma totalidade de dimensões entrelaçadas, segundo a noção de semântica global: o vocabulário, a intertextualidade, o tema, o estatuto do enunciador e do coenunciador, a dêixis enunciativa, o modo de enunciação, o modo de coesão. Segundo hipótese de Maingueneau (2008a), uma semântica global organiza os elementos coercitivos de um discurso através de um conjunto de regras, poucas e mais ou menos simples, que rege todas as dimensões do discurso e que funciona como uma rede de restrições.

É no interior do campo discursivo que se constitui um discurso, e levantamos a hipótese de que essa constituição pode deixar-se descrever em termos de operações regulares sobre formações discursivas já existentes. O que não significa, entretanto, que um discurso se constitua da mesma forma com todos

os discursos desse campo; e isso em razão de sua evidente heterogeneidade: uma hierarquia instável opõe discursos dominantes e dominados e todos eles não se situam necessariamente no mesmo plano (MAINGUENEAU, 2008a, p. 34-35).

Dessa forma, ele propõe que tanto a produção quanto a circulação dos discursos de uma determinada conjuntura estão organizadas de acordo com sistemas de restrições semânticas próprios de cada posicionamento discursivo, derivado de **polêmica como interincompreensão**. Ou seja, grande parte dos conflitos sociais de grande ou pequeno porte derivam-se, sobretudo, de compreender a fala do outro sempre com base no nosso próprio sistema de restrições semânticas, a partir de um simulacro construído do Outro diante de nossas próprias discordâncias. Utilizando uma metáfora do próprio Maingueneau: “Pentecostes perverso, no qual cada um entende os enunciados do Outro na sua própria língua, embora no interior do mesmo idioma (MAINGUENEAU, 2008a, p. 100).

Sob essa perspectiva, Maingueneau postula o primado do **interdiscurso** sobre o discurso, ao considerar que todo discurso faz circular discursos já enunciados anteriormente, ou seja, há sempre um já dito que se constitui no Outro do discurso. Sendo assim, o discurso só adquire sentido no universo de outros discursos com o qual entra em relação. Essa coexistência dos discursos institui o que é dito nos enunciados, construindo e institucionalizando os sentidos, legitimando o dizer a partir de um sistema de restrições semânticas, que estabelecerá as relações de endosso ou refutação do Outro.

Assim, o Outro não deve ser pensado como uma espécie de “invólucro” do discurso, ele mesmo considerado como o invólucro de citações tomadas em seu fechamento. No espaço discursivo, o Outro não é um fragmento localizável, uma citação, nem uma entidade externa; não é necessário que ele seja localizável por alguma ruptura visível da compacidade do discurso. Ele se encontra na raiz de um Mesmo sempre já descentrado em relação a si próprio, que não é em momento algum passível de ser considerado sob a figura de uma plenitude autônoma. Ele é aquele que faz sistematicamente falta a um discurso e lhe permite encerrar-se em um todo. É aquela parte de sentido que foi necessário o discurso sacrificar para constituir a própria identidade (MAINGUENEAU, 2008a, p. 36-37).

Por ser a relação com o Outro constitutiva do discurso, isto é, considerando a hipótese do primado do interdiscurso sobre o discurso,

é imprescindível considerar as condições de enunciabilidade a partir de práticas cotidianas, que se constituem por condições históricas, de onde emergem os discursos e os sujeitos. Com isso, Maingueneau discute o papel da instituição no discurso, que não se faz somente pela estrutura, todavia, sobretudo pelos grupos que gerem essa estrutura. Portanto, para o pesquisador, não se trata de análise do discurso puramente, mas de análise da prática discursiva que leva à análise de um sistema de relações.

Essas reflexões sobre a relação entre semântica do discurso e instituição nos conduzem, pois, a tomar distância em relação à ideia segundo a qual ela seria um simples “suporte” para as enunciações que seriam fundamentalmente exteriores a ela. Ao contrário, parece muito claro que essas enunciações são tomadas pela mesma dinâmica semântica pela qual a instituição é tomada. Não se poderia, pois, fazer funcionar aqui um esquema de tipo “infra estrutural”, sendo a instituição a causa e o discurso, seu reflexo ilusório. A organização dos homens aparece como um discurso em ato, enquanto o discurso se desenvolve sobre as próprias categorias que estruturam essa organização (MAINGUENEAU, 2008a, p. 128).

Concebemos, com isso, o discurso enunciado nos dois decretos e nas duas leis que compõem o corpus deste trabalho como prática discursiva regida por uma semântica global, através da qual os planos do discurso se articulam e se estruturam num espaço de regularidades enunciativas. Além disso, consideramos o discurso inscrito em uma configuração sócio-histórica, a partir da qual ele se organiza e se legitima dentro de uma determinada cena enunciativa, em que encontramos uma diversidade de vozes.

Maingueneau (2008b) relata que a enunciação cria cenas que definem as condições de enunciador e coenunciador, bem como o espaço (topografia) e o tempo (cronografia), a partir dos quais a enunciação se desenvolve.

[...] o locutor deve dizer construindo o quadro desse dizer, elaborar dispositivos pelos quais o discurso encena seu próprio processo de comunicação, uma encenação inseparável do universo de sentido que o texto procura impor. A situação de enunciação não é, com efeito, um simples quadro empírico, ela se constrói como *cenografia* por meio da enunciação. Aqui *-grafia* é um processo de inscrição legitimante que traça um círculo: o discurso implica um enunciador e um coenunciador, um lugar e um momento da enunciação que valida a própria instância que permite sua existência. Por esse ponto de vista, a cenografia está

ao mesmo tempo na nascente e no desaguadouro da obra (MAINGUENEAU, 2008b, p. 51, grifos do autor).

Maingueneau (2008b) integra à cena de enunciação a noção de *ethos* como uma das dimensões do discurso responsável pela legitimidade do que é dito. Por meio do *ethos*, segundo o autor, “participa-se do mundo configurado pela enunciação, acede-se a uma identidade de certa forma encarnada” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 72) por uma vocalidade que se manifesta por um tom, que dá autoridade ao que é dito, permitindo ao coenunciador construir uma representação do corpo do enunciador, fazendo emergir o papel do fiador do que é dito, instância subjetiva construída pelo coenunciador por meio de indícios da ordem do linguístico e do histórico, que o fazem aderir ao discurso. Por meio do *ethos*, então, “o destinatário está, de fato, convocado a um lugar, inscrito na cena de enunciação que o texto implica (MAINGUENEAU, 2008b, p. 70). Por essa perspectiva, cenografia e *ethos* possuem estreita relação no processo de constituição dos discursos e serão categorias que se justificam em nossas análises por considerarmos que a enunciação de decretos e leis estabelece com o coenunciador um modo de comunicação que o convoca a participar do mundo evocado pelos textos, ou seja, o coenunciador desses textos é chamado à adesão à perspectiva de Educação Profissional enunciada pelos referidos documentos legais, percebendo, através dos indícios textuais, uma imagem do enunciador desses discursos.

Assim, considerando o primado do interdiscurso, a concepção de semântica global e o conceito de polêmica como interincompreensão apresentados por Maingueneau (2008a) em sua relação com a cena de enunciação atrelada à noção de *ethos* discursivo (MAINGUENEAU 2008b), nossa proposta é analisar documentos oficiais do Ministério da Educação que regulamentaram e regulamentam a Educação Profissional Brasileira, com o **objetivo geral de identificar como se constrói discursivamente o conceito de integração curricular na Educação Profissional Brasileira, a partir da constituição da polêmica em torno do conceito de politecnia na LDBEN.**

O objetivo geral foi traçado a partir das seguintes **perguntas de pesquisa** que buscaremos responder:

- i. Quais sentidos são atribuídos à integração curricular nos documentos que regulamentam a Educação Profissional Brasileira?
- ii. Que vozes ecoam nos enunciados que conceituam a politecnia?
- iii. Do ponto de vista linguístico, de que forma a referência à politecnia, ou seu apagamento, evidencia a polêmica?

Pretende-se, assim, no encaixe de respostas a essas questões, atingir os seguintes objetivos específicos:

- Esboçar um breve perfil histórico da Educação Profissional Brasileira (EPB), ancorado, principalmente nas pesquisas de Arouca (2003) e Caires e Oliveira (2016);
- Descrever as condições de enunciabilidade dos documentos: Decreto nº 2.208/1997, Decreto nº 5.154/2004, Lei nº 11.741/2008 e Lei nº 11.892/2008;
- Identificar a discursividade do conceito de politecnia nos referidos documentos;
- Compreender como as diferentes vozes que ecoam dos documentos analisados constroem os sentidos sobre integração curricular, a partir da polêmica em torno do conceito de politecnia.

É importante observar que nosso trabalho inova na medida em que trazemos para a reflexão sobre a Educação Profissional no Brasil problemas que suscitam uma proposta de integração curricular diretamente relacionada à compreensão de trabalho como princípio educativo, intimamente ligada à concepção marxista de politecnia, bem como buscamos, em Foucault e na AD, a compreensão de como práticas discursivas produzem regularidades enunciativas que autorizam o que pode (deve) ou não pode (não deve) ser dito sobre integração nos documentos que regulamentam a EPB, evidenciando relações de poder e subjetividades.

Consequentemente, consideramos o caráter de ineditismo desta pesquisa, uma vez que discutimos discursos do campo jurídico à luz da Análise do Discurso, tomando o primado do interdiscurso e o estabelecimento de uma semântica global dos discursos como hipóteses de pesquisa, como possibilidades de análise, na perspectiva de Maingueneau (2008a). Desse modo, partindo do conhecimento de que a AD não separa dos enunciados sua materialidade linguística de

seu contexto histórico de produção, salientamos que este trabalho não constrói hipóteses justamente por considerar que o discurso “não é nem um sistema de ‘ideias’, nem uma totalidade estratificada que poderíamos decompor mecanicamente, nem uma dispersão de ruínas passível de levantamentos topográficos” (MAINGUENEAU, 200a, p. 19), mas um sistema de regras que estabelece as condições de enunciabilidade, historicamente circunscrita. Além disso, poder-se-ia nutrir uma desconfiança “em relação a qualquer epistemologia que pretendesse trabalhar a partir de um mínimo de hipóteses pouco especificadas” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 24).

Não buscamos uma causalidade para os problemas aqui apontados, pois “a própria condição dos fenômenos discursivos exclui qualquer projeto estreitamente empirista e acumulador de ‘dados’ (MAINGUENEAU, 2008a, p. 24). Ademais, diferentemente das ciências naturais, cujo objetivo maior “é a previsão (ciência como controladora do futuro) e a explicação” (CARDOSO, 1999, p. 134), o cientista social (aqui se inclui o analista do discurso, como veremos mais detalhadamente no Capítulo 1),

ao lidar com seu objeto de pesquisa, normalmente tem uma ideia inicial muito vaga, isto é, uma pré-compreensão do seu objeto e, por conseguinte, trabalha com a literatura existente para dar forma ao seu objeto. A partir daí, busca maior clareza por intermédio de novas referências bibliográficas e discussões acadêmicas até alcançar um nível satisfatório de informação e análise para o problema a ser estudado”. (Cardoso, 1999, p. 134).

Especificamente, nossa tarefa exige compreensão acerca da problemática da dualidade estrutural da educação brasileira, tendo como base a relação trabalho e educação, articulando-a à função social que a educação profissional adquire quando se considera a importância de sua integração às outras modalidades de ensino no Brasil. Tudo isso exige um estudo sistemático de uma literatura bastante extensa que envolve essas questões, bem como a leitura de um grande aporte teórico-metodológico da AD, o que nos leva a evitar a criação de hipóteses, pois, segundo Cardoso (1999, p. 135), determinadas suposições, “feitas de maneira antecipada, ou seja, sem o estudo sistemático do objeto, podem produzir equívocos”.

Salientamos, ainda, que o compromisso ético do analista do discurso é de todo modo complexo que ele não pode ficar preso a

certos dogmatismos científicos. De acordo com Cardoso (1999, p. 136), a Ciência, hoje, “não mais se limita a situações simplificadas, idealizadas, mas nos põe diante da complexidade do mundo real, uma Ciência que permite que se viva a criatividade humana como a expressão singular de um traço fundamental comum a todos os níveis da natureza”.

É necessário que o analista do discurso use sua competência discursiva para formular, de maneira mais congruente, mais perguntas que respostas, especificamente nesta pesquisa, buscando evidenciar formas de resistência a um saber da Educação Profissional no Brasil reprodutora da estrutura de classes para se alcançar o fazer da Educação Profissional transformadora da sociedade brasileira.

Para tanto, esta pesquisa divide-se em quatro partes. A primeira apresenta o suporte buscado na Linguística Aplicada, entendendo que ela ajuda a compreender melhor os problemas sociais em que a linguagem tem papel fundamental; descreve, também, o aporte teórico sobre a interface Trabalho e Educação, traz reflexões sobre o fazer transformador do trabalho a partir de uma abordagem marxista, bem como a justificativa para a seleção do *corpus* de pesquisa.

Na segunda parte, é traçado o perfil histórico da Educação Profissional Brasileira, trazendo reflexões acerca da criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, bem como são descritos os saberes teórico-metodológicos da Análise do Discurso.

Na terceira, são recuperados alguns conceitos da Análise do Discurso, necessários à análise do *corpus*, momento em que também são analisados os documentos oficiais do Ministério da Educação de modo a alcançar o objetivo geral da pesquisa.

Por fim, nas considerações finais, são retomadas as discussões e reflexões que se evidenciaram ao longo da tese e mais especificamente ao longo das análises.

CAPÍTULO 1

VOZES QUE ATRAVESSAM ESTE DISCURSO

A capacidade que temos de interagir no meio social através da expressão verbal é, dentre as características que nos diferenciam de todas as outras espécies, a mais notável, porque ela nos possibilita ultrapassarmos os limites da inteligência sensório-motora, interagindo, assim, com outros interlocutores na construção conjunta dos sentidos e do conhecimento.

Por isso, não é de se estranhar que o homem busca, desde os primórdios, saber mais sobre essa relação língua/linguagem/mundo. Toda a minha relação com a escola pública explica este discurso que não me impede de lutar politicamente por meus direitos e pelos direitos dos meus alunos, pelo respeito e dignidade da minha profissão, amorosamente...

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. É exatamente esta permanência do hoje neoliberal que a ideologia contida no discurso da “morte da História” propõe. Permanência do hoje a que o futuro desproblematizado se reduz. Daí o caráter desesperançoso, fatalista, antiutópico de uma tal ideologia em que se forja uma educação friamente tecnicista e se requer um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não na de sua transformação. Um educador com muito pouco de formador, com muito mais de *treinador*, de *transferidor* de saberes, de *exercitador de destrezas* (FREIRE, 1998, p. 161-162, grifos do autor).

Assim, a escola é esse espaço de organização da consciência coletiva daqueles que a vivenciam. Organização de um novo caminho para o Ensino Médio e para a Educação Profissional no Brasil, traçado pela comunidade escolar e não por um sistema que quer sustentar cada vez mais os privilégios de uma burguesia exploradora e elitista.

Para Foucault, “talvez o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser” (Foucault, 1995, p. 239). A negociação de novas

identidades em espaços profissionais é uma questão muito complexa, entretanto, necessária, devido à produção e circulação de novos sentidos atribuídos ao trabalho e ao trabalhador contemporâneo. Nesse sentido, a escola não fica de fora dessa mudança, e se faz necessária uma construção de novas relações e a (re)negociação de novas identidades e/ou formação de outras. Mas no confronto com as mudanças, temos, também, respostas diferentes, uma vez que os contextos de trabalho educacional contemporâneos abrigam múltiplas referências, visões de mundo, crenças pessoais e profissionais, e, conseqüentemente, abarcam diferentes interpretações diante de um processo que sugere mudanças, e por isso não devemos ficar paralisados, porque são esses processos que nos possibilitam soltar as amarras, pois o mundo é puro movimento e mudanças de toda natureza acontecem a todo momento e estão cada vez mais perto de nossa vida cotidiana.

Por essas razões e para atender ao compromisso firmado aqui, na introdução, de compreensão da discursividade do modelo de educação integrada estabelecido pelos documentos oficiais, fazemos opção pelas orientações trazidas pela Linguística Aplicada, doravante LA, sob a perspectiva que ela traz de compreender outros modos de politizar a vida social para além daquilo que nos contaram sobre nossa prática docente, mais especificamente nossa prática no Ensino Médio Técnico Integrado, uma vez que, no atual contexto, a educação técnica integrada no Brasil deve ser vista como algo inacabado, que demanda continuidade de discussão, avaliação e reformulações.

A seguir, fundamentamos e justificamos a escolha pela Linguística Aplicada.

1.1. O fazer da Linguística Aplicada

Moita Lopes (2006) aponta que a Linguística Aplicada surgiu para auxiliar no ensino de línguas estrangeiras no contexto sociopolítico da América do Norte, durante a Segunda Guerra Mundial, que se justificava pela necessidade dos soldados norte-americanos de saberem falar a língua dos inimigos para poderem se infiltrar nos lugares do Pacífico, para onde eram enviados, e que a partir daí, começaram as pesquisas mais avançadas e as tentativas de se constituírem como as teorias linguísticas do aprendizado de uma

língua estrangeira. Combinada com a Linguística Antropológica, a Psicologia Comportamental, o Empirismo Filosófico e o Positivismo, a Linguística Aplicada tornou-se uma ciência cujos cientistas buscavam aplicação prática para a linguística científica moderna. Destaca-se que, em 1957, surgiu o Centro de Linguística Aplicada em Washington DC, que tinha como finalidade auxiliar países com relação ao ensino de línguas estrangeiras e que, na mesma época, na Grã-Bretanha, iniciou-se um movimento correspondente ao americano, e estas iniciativas, em ambos os lados do Pacífico, contribuíram para que, em 1964, fosse fundada, em Nancy, a AILA (Associação Internacional de Linguística Aplicada).

No Brasil, ainda conforme Moita Lopes (2006), a LA é um campo agora relativamente bem estabelecido, apoiado institucionalmente por muitos programas de pós-graduação e pelas agências que financiam a pesquisa, assim como por uma associação científica (a Associação de Linguística Aplicada do Brasil – ALAB). “O que não quer dizer, porém, que muitos de fora do campo não se perguntem o que é LA” (MOITA LOPES, 2006, p. 16).

Hoje, muito se tem buscado por critérios que definam a distinção entre a linguística e a linguística aplicada, entretanto, limitar essa busca “a uma investigação da distância que separa linguística e linguística aplicada implica permanecer prisioneiro das dicotomias excludentes que são fruto da modernidade: ou isto, ou aquilo” (ROCHA; DAHER, 2015, p. 107). Dessa forma, há estudos que apontam a natureza híbrida da LA, a partir de seu caráter transdisciplinar de se produzir conhecimento:

Se quisermos saber sobre linguagem e vida social nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito: ler sociologia, geografia, história, antropologia, psicologia cultural e social etc. [...] Parece essencial que a LA se aproxime de áreas que focalizam o social, o político e a história. Essa é, aliás, uma condição para que a LA possa falar à vida contemporânea (MOITA LOPES, 2006, p. 96).

A LA, portanto, é uma área de conhecimento que trata dos problemas reais que envolvem a linguagem, flexivelmente permeada por outras ciências e áreas do conhecimento. Entretanto, o consenso muitas vezes reforça uma dicotomia, como se a LA fosse um ramo da Linguística e não uma área autônoma. “Para nós, se concordamos que

a linguística dita teórica fez uma ideia rasa do social, não nos parece suficiente o modo pelo qual a linguística aplicada vem pensando esse social” (ROCHA; DAHER, 2015, p. 107).

Considerando a necessidade de se investir no tema, trazendo novas perspectivas para a LA, Rocha e Daher (2015) problematizam os critérios que definem o modo de funcionamento da Linguística Aplicada a partir da caracterização oferecida por Maingueneau em *Aborder la linguistique* (1996), em que o autor sustenta que a LA se diferencia por três características recorrentes nas diferentes definições da área. A essas três características, às quais os autores acolhem como relevantes e lhes fazem alguma crítica, eles acrescentam outras duas, mais claramente polêmicas.

Primeiramente, Rocha e Daher (2015) apontam que a linguística aplicada responde a uma demanda social, mas essa demanda não é claramente definida de modo que traga soluções para uma dada realidade. Isso quase sempre acontece porque a pesquisa centra-se somente no pesquisador, que busca um título de pós-graduação, de mestre ou de doutor, claramente respondendo a interesses muito particulares e não a uma dita “demanda social”. Prosseguindo, os autores constataam, seguindo Maingueneau (1996), que a linguística aplicada faz empréstimos diversificados, ou seja, “possui seus pontos de interseção com outros domínios. Aliás, para além de interseções com outras áreas, o que é absolutamente desejável e produtivo é a produção de intercessores instigadores do pensamento” (ROCHA; DAHER, 2015, p. 120). O que fica evidente é que essa interdisciplinaridade deve ser considerada uma etapa da LA e não sua concepção, para não perder sua autonomia como área de conhecimento e não continuar sendo considerada uma ramificação da Linguística. Atrelado a esses critérios do modo de funcionamento da LA, Rocha e Daher (2015) relacionam que a linguística aplicada é avaliada por seus resultados, mas apontam que se ela responde a uma dada demanda social, e que esses resultados deveriam ser avaliados por essa mesma demanda. Segundo os autores, se a avaliação dos resultados for embasada somente na demanda feita por níveis de hierarquia, os resultados se pautarão em fórmulas prontas de sucesso. Se a demanda é baseada nos interesses do pesquisador, o agente da avaliação será a academia. Outro perfil seria nos casos em que o próprio pesquisador ocupa um lugar no coletivo pesquisado,

formulando uma demanda para a qual buscaria uma solução. E o último perfil seria aquele idealizado, no qual o coletivo procuraria o pesquisador para proceder à pesquisa. Os autores acreditam que esse perfil seria o ideal, que pode parecer impossível, mas que se pode conquistar posteriormente.

Além dessas três características que Maingueneau (1996) atribui à Linguística Aplicada, Rocha e Daher (2015) acrescentam outras duas: (i) “A linguística aplicada encontra-se voltada prioritariamente para o ensino / aprendizagem de línguas” (ROCHA; DAHER, 2015, p. 123) e, por isso, essa perspectiva já é um lugar certo de investimento e interesses em suas pesquisas. Fato comprovado pelos pesquisadores, que ilustram, através de uma consulta aos anais dos IX e X congressos da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), um alto índice de trabalhos publicados voltados para as questões de ensino / aprendizagem de línguas. Por isso, “trata-se com efeito, de percentuais que nos dão a exata medida dos esforços que ainda deveremos empreender no sentido de poder afirmar uma maior diversificação de interesses nos trabalhos de linguística aplicada” (ROCHA; DAHER, 2015, p. 127), ou seja, argumenta-se por uma maior diversificação de interesses nos trabalhos de LA, o que não impede que o ensino / aprendizagem de línguas continue na sua posição hegemônica; (ii) “A linguística aplicada é um *lócus* de atualização de saberes produzidos pela linguística” (ROCHA; DAHER, 2015, p. 127), constituindo-se um mal-entendido que parece resistir na universidade e nos grupos de pesquisa, mesmo se constatando que há um crescente número de linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação em LA e de temas de dissertações e teses que delas provêm que não mais usam a LA como aplicação da linguística.

Por tudo isso, essa fase subserviente de fazer aplicação da linguística e esse injustificável complexo de inferioridade devem ser ultrapassados para que a LA possa se firmar como área de pesquisa de direito próprio, respeitável no meio acadêmico.

Para tanto, Rocha e Daher (2015) trazem algumas proposições que possam deslocar consideravelmente o funcionamento da LA. A primeira seria “atenuar as já conhecidas dicotomias” (ROCHA; DAHER, 2015, p. 131), uma vez que muitas questões sobre linguagem podem ser levantadas fora dos estudos específicos da linguagem. Linguagem e vida social pressupõem confrontos, deslocamentos e ressignificações,

que se dão por meio da relação com o(s) Outro(s), entrelaçando diferentes discursos, provenientes de diferentes momentos históricos vivenciados pelo sujeito e de diferentes lugares sociais por ele ocupados. Sendo assim, a LA tem o grande desafio de fazer valer práticas acadêmico-científicas que possam abrir espaços nas diferentes esferas sociais para outros/novos olhares, ouvindo e dando voz aos seus sujeitos.

Portanto, ao invés de disciplinas antípodas, o objetivo deveria se pensar, antes, em disciplinas que manteriam distâncias graduáveis, contínuas, possuindo cada uma delas uma maior afinidade com um determinado modelo de ciência:

o que entendemos por linguística aplicada se aproximaria mais de um fazer científico que abre espaço para a indeterminação, tendo em vista que, pelo investimento que faz na presença do social para caracterizar as práticas de linguagem, teria uma maior aversão a realidades dicotômicas [...] (ROCHA; DAHER, 2015, p. 132).

Rocha e Daher (2015) argumentam que existem formas mais flexíveis de se trabalhar a língua, assim como deve ser possível trabalhar a linguagem enquanto prática social. A segunda proposta é “reavaliar uma suposta incapacidade da linguística aplicada” (ROCHA; DAHER, 2015, p. 133). O complexo de inferioridade da LA em relação à linguística, das ciências humanas em relação às ciências exatas, pode ser compreendido pelo princípio adleriano. Alfred Adler, discípulo e, mais tarde, dissidente de Freud, teorizou o complexo de inferioridade como “motor que impulsiona o homem a uma posição de ataque, a uma contínua tentativa de domínio do mundo, no sentido de tentar superar as desvantagens que esse mundo lhe impõe” (ROCHA; DAHER, 2015, p. 134), isto é, a LA precisa sair do autocentramento, precisa criar uma maior sintonia e articulação com o plano social, pois os processos de construção de novos conhecimentos, novos olhares sobre a realidade implicam mudanças na vida social e vice-versa.

Por fim, apontam que nós, pesquisadores, devemos “redefinir nosso entendimento sobre o social” (ROCHA; DAHER, 2015, p. 136). Não se pode mais considerar o trabalho da LA apenas como aquele que enfatiza o social, mas como aquele que produz conhecimento do ser social. O grande desafio que se coloca para a LA “é o de construir uma concepção de social que não se defina nem em consonância com o

modelo hegemônico das ciências exatas, nem que a ele se oponha como seu contrário” (ROCHA; DAHER, 2015, p. 136).

Desse modo, cabe à LA, e a seus linguistas, a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel fundamental, considerando os efeitos de sentido relativos a poder e conflito, preconceitos, valores, projetos e interesses governamentais etc. Devemos deixar de lado a pesquisa que traz a linguagem como elemento representativo da vida social, para dar lugar a investigações que entendem a linguagem como constitutiva da vida social.

Dessa forma, vislumbramos nesta pesquisa a AD como uma importante aliada da LA, do ponto de vista metodológico-discursivo, ao propiciar subsídios para estudos acerca das condições em que são construídos discursos sobre integração entre as modalidades de ensino e a Educação Profissional Brasileira, a partir da polêmica em torno do conceito de politecnia, na legislação que regulamentou e regulamenta a Educação Profissional Brasileira, especificamente desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN nº 9.394/1996).

Mas esse trabalho de linguista aplicado não é fácil. Como professora do ensino médio técnico integrado, busco formas de compreender esse meu campo de atuação, que me aponta diferentes práticas discursivas que acentuam a dicotomia entre ensino propedêutico e ensino técnico, bem como as contradições entre a teoria e a prática no que tange à integração do currículo do ensino médio integrado ao técnico. Esses embates colocaram-nos no encalço de encontrar uma maneira de poder gerenciar essa nossa ecologia de uma forma mais eficaz, de modo a preservar as inter-relações que definem o seu bem-estar e promover mudanças sustentáveis que perpetuem esse ambiente, com o objetivo principal de diminuir a desigualdade social na escola.

Não há a pretensão de trazer respostas prontas. Assumimos nossa postura crítica e ética com o objetivo de provocar práticas que possibilitem a superação de algumas estruturas desiguais.

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu espectro operacional, simplificado, escoimado dos

conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social (CIAVATTA, 2005, p.85).

Essa compreensão nos coloca o compromisso de garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura crítica do mundo e para uma atuação como cidadão participativo, para que se sinta pertencente a uma nação, integrado dignamente à sociedade.

Como já dissemos, essa reflexão pelo debate sobre a educação profissional brasileira pode não trazer respostas para muitos questionamentos, mas acreditamos mesmo no processo de construção de um projeto que chegará a bases mais sólidas, centralizando e aprofundando o caráter humanista do ensino integrado, desconstruindo o parâmetro neoliberal que norteia a relação entre educação e trabalho.

[...] situar a relação escola-trabalho-formação do trabalhador no âmbito das relações sociais na escola e na produção significa ver a educação como prática social e cultural, como relação humana e como ação-intervenção política e cultural que mexe com aspirações, valores, pensamentos, enfim, com sujeitos humanos que pensam e têm suas aspirações. Processos extremamente complexos que exigem um olhar global (ARROYO, 1999, p. 31).

Com isso, assumimos a responsabilidade ética de demonstrar que em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, o discurso neoliberal vem nos tirando a própria liberdade, o espírito criativo de nos movermos, de nos arriscarmos, um discurso (in)visivelmente meritocrático, que impõe uma domesticação alienante, uma acomodação diante de situações consideradas imutáveis. Portanto,

chegamos a um momento em que se torna fundamental assumir, para a vitalidade de nossas investigações, que não estamos passando à margem dos graves problemas sociais, econômicos, educacionais, culturais, filosóficos, de nosso tempo. Da mesma forma, trata-se de assumir que não estamos passando à margem das quase infinitas possibilidades que temos de ir além do senso comum, de produzir em nós e a partir de nós mesmos formas de existência para bem mais do que nos propõem as lógicas dominantes, sejam as do mercado, sejam as da sociedade estetizada do espetáculo, sejam tantas outras lógicas pelas quais somos subjetivados e que nos pautam cotidianos mínimos ou amplas políticas públicas em nosso país – sem falar das planetárias intervenções do mercado e das políticas financeiras internacionais que atingem os diferentes modos de vivermos hoje (FISCHER, 2002, p. 49).

E percebendo-me no mundo, com o mundo e com os outros é que me coloco na posição de que eu tenho muita coisa a ver com o mundo, com o mundo da Educação, conseqüentemente, e mais especificamente, com o mundo do Trabalho, devido à minha atuação como professora da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Assim, a seguir, traremos reflexões sobre os saberes e fazeres do Trabalho e da Educação.

1.2. Os saberes e fazeres do Trabalho e da Educação

A educação é um fenômeno complexo, porque é histórico, produto do trabalho dos seres humanos, e por isso tem a difícil missão de responder a diferentes contextos políticos e sociais. Ao mesmo tempo em que retrata e reproduz a sociedade, ela projeta a sociedade que se quer. Dessa forma, enquanto prática histórica, tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam.

As mudanças e as reformas que a todo momento são colocadas para a educação coincidem com as mudanças dos próprios homens; e como a escola é feita de, por e para homens, cabe dizer aqui que nosso entendimento de educação e de escola vai muito além da crença de que o fundamento da formação educativa escolar está nos conhecimentos formais que a escola transmite. Acreditamos que a formação educativa está fundamentada no processo de aquisição de conhecimentos que se dá por meio das relações sociais e materiais, que, portanto, não pode ser reduzida à mera transmissão de conteúdos, ou de conhecimentos oficialmente selecionados em propostas curriculares.

E esse é o grande desafio para a escola, pois se ela não está dissociada da sociedade à qual pertence, também não pode falar dela de forma estanque. E a escola/educação que abordamos aqui é a escola pública, por ser

um dos únicos espaços de que dispõem os trabalhadores e seus filhos, bem como os excluídos do mundo do trabalho, para ter acesso a todos os tipos de conhecimento que lhes permitam melhor compreender as relações sociais e produtivas das quais participam, inserindo-se no mundo do trabalho como condição de existência e organizar-se para destruir as condições que produzem exclusão (KUENZER, 2009, p. 12)

Partindo desse princípio, como salienta Arroyo, “por este caminho fugimos de uma relação mecânica para levar a análise da escola e dos processos educativos em geral para a mesma matriz pedagógica que nos guia no reconhecimento do trabalho como princípio educativo” (ARROYO, 1999, p. 28).

Sob essa ótica, as relações sociais e materiais na escola são muito importantes na compreensão dos processos de produção de existência humana, e, por conseguinte, na humanização dos seres que nela se encontram como sujeitos sociais e culturais. Entretanto, as profundas mudanças sociais e culturais que ocorreram e ocorrem na sociedade, precipuamente em decorrência das configurações estruturais impostas pelo capitalismo, têm trazido novas e velhas formas de desigualdades sociais e culturais para dentro da escola pública, naturalizando e legitimando a submissão à exploração e à dominação.

Por isso, compreender o princípio educativo do trabalho é uma tarefa para nós, professores, principais interlocutores, enquanto trabalhadores que também nos produzimos nesses complexos processos de formação humana. Entender o trabalho como princípio educativo pressupõe distanciá-lo da perspectiva de formação para o trabalho, “no sentido restrito de vender a sua própria força de trabalho como forma de incorporar o indivíduo na vida ativa, nas relações sociais de produção dominantes na sociedade capitalista” (CORRÊA, 2005, p. 131). Essa visão restrita só reforça as contradições e tensões históricas presentes nas dimensões dialéticas da relação escola/sociedade, escola/mundo do trabalho.

Frigotto (2005, p. 58-59) aponta a concepção ontológica do trabalho como um processo que pertence à própria existência do ser humano, como atividade, ao mesmo tempo necessária à vida humana, como também responsável por atender às necessidades da vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Por isso,

o trabalho se constitui em direito e dever e engendra um princípio formativo ou educativo. O trabalho como *princípio educativo* deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros (FRIGOTTO, 2005, p. 60, grifo do autor).

Sob essa perspectiva, a profissionalização na educação é compreendida, por um lado, como necessidade social e, por outro, como meio pelo qual a categoria trabalho encontre espaço na formação como princípio educativo. Entretanto, o trabalho como princípio educativo na Educação Brasileira é e sempre foi, antes de ser um problema pedagógico – definição de conteúdos e procedimentos -, um problema político, dado que

a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro (KUENZER, 2009, p. 27).

Essa ideia de que o trabalho intelectual é superior ao trabalho manual persiste, e não é algo natural e eterno, mas é produto de relações sociais historicamente determinadas pelos seres humanos, e por isso mesmo, políticas.

Dessa forma, politicamente falando, torna-se necessário estabelecer relações mais adequadas entre trabalho e educação, uma vez que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho demandam cada mais o desenvolvimento de habilidades cognitivas e éticas que se sobreponham aos fazeres aprendidos por repetição e memorização, típicos do modelo taylorista-fordista.

As escolas profissionalizantes típicas desse modelo são anacrônicas e propagam uma pedagogia opressora, pautada na ótica da empregabilidade, que reproduz “a mera instrumentalização da ciência e da cultura a partir de uma área de trabalho” e “a mera formalização cientificista”, “desarticulada do movimento de construção da realidade” (KUENZER, 2009, p. 13).

[...] tendo em vista superar a lógica do fragmento sem cair na ilusão de um sistema científico único que articule todos os conhecimentos, tomou-se como ponto de partida para a organização do currículo as diferentes práticas definidas pelas demandas sociais e produtivas, compreendendo a autonomia como capacidade de enfrentar os desafios do trabalho e da vida social, articulando conhecimentos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e tácitos para construir

respostas adequadas do ponto de vista intelectual, afetivo e ético (KUENZER, 2009, p. 13).

Mas a construção de um projeto de Educação Profissional que supere a dicotomia entre um tipo de formação para o trabalho intelectual e um outro tipo para o trabalho técnico e profissional é um desafio muito grande a ser enfrentado, porque o cenário até aqui traçado traz um modelo de escola-educação diretamente enraizado no sistema capitalista naquilo de pior que ele representa: a meritocracia, pela qual os indivíduos que têm acesso à escolarização formal tornam-se mais capacitados para o trabalho e, como consequência disso, tornam-se mais produtivos porque adquiriram, por meio da educação, conhecimento intelectual e habilidades. Isso parece, a princípio, harmonioso, entretanto, essa capacidade de trabalho nada mais é do que a possibilidade de atribuir um valor adicional ao seu próprio valor, a mais-valia.

Através desse poder especial do trabalho, conforme Marx, a posição dominante na hierarquia de poder ligada à propriedade dos meios de produção permitia que os capitalistas exigissem um dia de trabalho maior do que o tempo de trabalho necessário, e facultava-lhes ainda a apropriação para si mesmos do valor criado durante o tempo de trabalho excedente. Na verdade, a geração da mais-valia era a característica estrutural que definia o sistema capitalista.

As consequências da criação de mais-valia sob o capitalismo eram poderosamente influenciadas pelo uso do equipamento. O uso intensivo de equipamentos significava que cresciam as fileiras dos participantes elegíveis para o processo capitalista. Na força do trabalho criavam-se então posições, por exemplo, para mulheres e crianças (que podiam ser empregadas a preço mais barato do que homens, em grande número de tarefas repetitivas recém-criadas). Ao mesmo tempo, a utilização mais intensa de equipamentos aumentava o poder dos capitalistas, colocando à sua disposição novos instrumentos de controle sobre a duração e intensidade dos insumos de trabalho. A produtividade da força de trabalho já não podia ser significativamente influenciada pelas técnicas e iniciativas dos próprios operários; pelo contrário, o ritmo da máquina estabelecia o ritmo de trabalho. Por mais infelizes que fossem as consequências sobre a dignidade do trabalhador, tais processos aumentavam enormemente a produtividade (BARBER, 1976, p. 131).

Em nossa mais otimista avaliação, o ritmo do mercado estabelece o ritmo da educação que será ofertada para a classe trabalhadora. A

Educação Pública é dever do Estado, mas como o Estado é dominado por interesses particulares, a escolarização formal oferecida está focada na contribuição que ela poderá trazer aos negócios dos capitalistas, investindo na formação de indivíduos dotados de habilidades necessárias para o aumento da produtividade e dos lucros do capital, reforçando, assim, a ideia meritocrática de que os vitoriosos na vida serão aqueles que se esforçaram e, portanto, merecerão seu lugar privilegiado no mundo.

Portanto, como analistas do discurso que somos, temos o dever de descrever o modo de inscrição histórica desse discurso do capital que esgarça cada vez mais o tecido das relações sociais, no sentido de perseverar na construção de um outro arranjo social que humanize o homem. Com isso, nos debruçamos sobre o modelo de Análise do Discurso (AD) de base enunciativa a que se propõe Maingueneau, por acreditarmos ser um modelo mais operacional, pois considera o discurso em suas dimensões linguística e histórica, tornando inseparáveis o texto e o seu contexto sócio-histórico-político. Assim, a dimensão histórica de um discurso a que nos referimos aqui, pressupõe o *primado do interdiscurso* sobre o discurso. Segundo Maingueneau, qualquer enunciação é atravessada por um interdiscurso, e, para interpretar o menor enunciado que seja, “é necessário relacioná-lo, conscientemente ou não, a todos os tipos de enunciados sobre os quais ele se apoia de múltiplas maneiras” (MAINGUENEAU, 2015, p. 28). Sob essa perspectiva, o discurso constrói socialmente o sentido, na medida em que não seja um sentido

diretamente acessível, estável, imanente a um enunciado ou a um grupo de enunciados que estaria esperando para ser decifrado: ele é continuamente construído e reconstruído no interior de práticas sociais determinadas. Essa construção do sentido é, certamente, obra de indivíduos, mas de indivíduos inseridos em configurações sociais de diversos níveis (MAINGUENEAU, 2015, p. 29).

Essa caracterização, didaticamente construída por Maingueneau, e sobre a qual discutiremos mais detalhadamente em outro capítulo, define para nós e para aqueles que se interessam pela AD, um modo bastante produtivo de proceder as análises e reflexões sobre as práticas discursivas a que nos propusemos. Dessa forma, passaremos a comentar, recortando na História, o fazer educação para a classe trabalhadora, baseado nos saberes de uma formação humana integral,

buscando, no legado de Marx, compreender a constituição da sociedade capitalista que regula e regulamenta a Educação Profissional Brasileira, hoje.

1.3. O fazer educação para a classe trabalhadora e o saber omnilateral

A Educação pode servir para manter e reforçar a sociedade burguesa, pois exerce fascínio sobre as classes médias e populares, ao apresentá-la como forma de ascensão social, mas pode servir para uma reflexão crítica sobre a sociedade capitalista, visando a sua superação.

E tentando superar os efeitos da Revolução Industrial, que aumentou extraordinariamente a produção de riquezas e acarretou a miséria de milhões de trabalhadores na Europa, Karl Marx e Friedrich Engels conceberam o Materialismo Histórico, num desejo de encontrar uma alternativa para a humanidade, baseada em relações sociais de cooperação e distribuição igualitária da riqueza, a partir de uma sociedade socialista, livre da exploração do homem pelo homem.

Marx critica alguns economistas que eternizam as relações capitalistas de produção e indica que a produção se materializa pelas relações estabelecidas socialmente, em determinadas épocas, sob determinadas condições. Desse modo, se as relações sociais estão em constante processo de modificação, elas e seu modo de produção também não são eternos.

Toda concepção histórica, até o momento, ou tem omitido completamente esta base real da história, ou a tem considerado como algo secundário, sem qualquer conexão com o curso da história. Isto faz com que a história deva sempre ser escrita de acordo com um critério situado fora dela. A produção da vida real aparece como algo separado da vida comum, como algo extra e supraterrrestre. Com isto, a relação dos homens com a natureza é excluída da história (MARX, 1986, p.57).

Segundo Barber (1976, p. 116), a crítica de Marx não se apoiava apenas na afirmação de que as leis econômicas eram específicas a estágios particulares da história. Ele defendia também a descoberta de leis que governassem o desenrolar da história. Para ele, as circunstâncias econômicas eram os determinantes fundamentais de todas as relações sociais e até mesmo da consciência humana, ou seja, para Marx, tudo se relaciona dentro de um conjunto, onde a natureza

é um todo e seus componentes estão ligados entre si, num movimento contraditório, em que forças contrárias ao mesmo tempo se unem e se opõem, e justamente porque essas forças contrárias se chocam a todo momento é que nada está pronto, completo; tudo se transforma constantemente. Essas forças contrárias são as próprias lutas de classes que começaram a travar batalhas com o surgimento do capitalismo. O uso de técnicas instrumentais levou a uma seleção bem clara dentro da sociedade:

os que possuíam os meios de produção e os que trabalhavam com eles foram divididos em grupos distintos. Já não era possível para o trabalhador possuir as ferramentas com as quais ele ganhava a vida; em vez disso, tornou-se dependente de outros que as ofertavam. Enquanto isso, a ampliação do mercado exigia graus de especialização cada vez mais altos, o que aguçou a interdependência entre os vários componentes do sistema econômico. Surgia então uma das ironias (“contradições”, segundo Marx) do modo capitalista de produção: por um lado, era organizado com base em relações de propriedade, privadas; por outro, seus processos de produção envolviam relações sociais de caráter cooperativo. Marx afirmava que essa situação inevitavelmente trazia tensões – que levariam irremediavelmente ao violento colapso do capitalismo (BARBER, 1976, p. 123).

Em suma, o trabalho de um homem e suas demandas marcam significativamente suas atitudes. No capitalismo, a burguesia é a classe proprietária dos meios de produção, e a classe trabalhadora tem somente sua força de trabalho que a vende ao capitalista. São classes antagônicas, com interesses diferentes, pois a primeira explora a segunda na produção dos bens necessários à manutenção da sociedade. Para o materialismo histórico, a história da sociedade é a história da luta de classes; tanto no capitalismo, como nas formações sociais anteriores, as classes estão em conflito permanente, porque buscam alcançar seus interesses que são opostos, e o resultado dessa luta é a movimentação da realidade social, o desenrolar da história.

As relações sociais, então, do ponto de vista de Marx e Engels, são construídas a partir das condições materiais existentes, e entendê-las permite a compreensão de todas as questões humanas. E para Marx, a compreensão das condições materiais de existência se dá pelo trabalho, categoria essencial que permite, além de explicar o mundo e a sociedade, explicar também a própria constituição do homem, um ser que pelo trabalho se constituiu homem.

[...] O trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. [...] Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural, o seu objetivo. [...] Os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios. [...] O processo de trabalho [...] é a atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza, condição eterna da vida humana e, portanto, [...] comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1985, p. 149-150.)

Marx aponta o trabalho como a primeira necessidade humana, e a partir da satisfação dessa necessidade, outras vão sendo criadas no interior do processo de produção. Nesse sentido, o trabalho é pré-requisito de todas as práxis⁵, e sendo o trabalho “um processo entre o homem e a natureza”, esse homem real, produtor de suas ações, de suas condições de vida, de suas ideias, para existir, tem que conhecer a natureza para adaptá-la a si. Conseqüentemente, produzindo seus meios de vida, produz sua própria vida material.

Entretanto, em geral, essa definição de trabalho relacionado à vida produtiva ou à atividade vital humana, nos escritos de Marx, especifica essa atividade como atividade livre e consciente, caráter específico do homem, mas degradada a meio para satisfação de uma necessidade, nas condições da economia política.

Na condição descrita pela economia política, o trabalho, enquanto exatamente princípio da economia política, é a essência subjetiva da propriedade privada e

⁵ Segundo Aranha (1990), para designar a atividade própria do homem, distinta da ação animal, costuma-se usar a palavra *práxis*, conceito que não se identifica com a noção de prática propriamente dita, mas significa *união dialética da teoria e da prática*. Chamamos de dialética a relação entre teoria e prática porque não existe anterioridade nem superioridade entre uma e outra, mas sim reciprocidade. Ou seja, uma não pode ser compreendida sem a outra, pois ambas se encontram numa constante relação de troca mútua (ARANHA, 1990, p. 22, grifos da autora).

está frente ao trabalhador como propriedade alheia, a ela estranha, é prejudicial e nociva; ainda mais, sua própria realização aparece como privação do operário, pois, na medida em que a economia política oculta a alienação que está na essência do trabalho, a própria relação da propriedade privada contém o produzir-se da atividade humana como trabalho e, portanto, como atividade humana completamente estranha a si mesma, completamente estranha ao homem e à natureza e, assim, à consciência e à vida. E este trabalho, na medida em que é historicamente determinado, é, por isso, a única forma de trabalho existente, pois toda atividade humana tem sido, até agora, trabalho e, portanto, indústria, atividade alienada de si mesma e constitui – como Marx objetiva a Hegel – o devir por si do homem na alienação ou como homem alienado (MANACORDA, 2007, p. 58).

O trabalho, então, perde toda a aparência de manifestação pessoal e inclui os indivíduos numa determinada classe social, predestinando-os. Essa condição só poderá ser eliminada pela superação da propriedade privada e do próprio trabalho (alienado), como tem sido até hoje. Para Marx, a manifestação pessoal só pode ser alcançada se o indivíduo se apropriar de uma totalidade de instrumentos de produção ou das forças produtivas: “Apenas neste estágio da manifestação pessoal coincide com a vida material, o que corresponde ao desenvolvimento dos indivíduos em indivíduos completos e à eliminação de todo resíduo natural” (MARX, 1958, p. 65).

Diante dessa constatação, Marx argumenta que o trabalhador se empobrece cada vez mais, ao passo que a força criativa de seu trabalho passa a se constituir como força do capital, alienando-o do trabalho como força produtiva da riqueza, enriquecendo o capital e não o trabalho, ou seja, as próprias forças de trabalho colocam-se para o trabalhador como estranhas, pois

o capital impele o trabalho para além dos limites de sua necessidade natural e cria assim os elementos materiais para o desenvolvimento da rica individualidade, que é tão universal em sua produção quanto em seu consumo, e cujo trabalho, em virtude disso, também não aparece mais como trabalho, mas como desenvolvimento pleno da própria atividade, na qual desapareceu a necessidade natural em sua forma imediata; porque uma necessidade historicamente produzida tomou o lugar da necessidade natural (MARX, 2011, p. 216).

A princípio, pode parecer contraditório, mas o que nos interessa assinalar em toda definição de Marx sobre o trabalho é o conflito entre

sua proposição negativa e positiva: trabalho alienado e atividade humana vital, pobreza e riqueza do homem.

Portanto, de nenhuma maneira se contradiz a proposição de que o trabalho é, por um lado, a pobreza absoluta como objeto e, por outro, a possibilidade universal da riqueza como sujeito e como atividade, ou, melhor dizendo, essas proposições inteiramente contraditórias condicionam-se mutuamente e resultam da essência do trabalho, pois é pressuposto pelo capital como antítese, como existência antitética do capital e, de outro lado, por sua vez, pressupõe o capital (MARX, 2011, p. 195).

Por um lado, como necessidade historicamente desenvolvida, o trabalho é a negação de toda manifestação humana, sua pobreza absoluta. Por outro, o trabalho é atividade do homem, que se apresenta como humanização da natureza, sobre a qual o homem age de modo voluntário, universal e consciente, liberto da sujeição para criar uma totalidade de forças produtivas e delas dispor para desenvolver-se omnilateralmente.

Portanto, a concepção positiva da atividade humana atinge um complexo variado de aspectos de formação do homem, concreto e social, em relação direta com a natureza, afirmando-se historicamente, isto é, o homem se reconhece em sua liberdade, ao mesmo tempo que submete as relações sociais a um controle coletivo, sempre tentando superar a dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual. Nesse processo de formação apresentado por Marx é que nasce a hipótese de unir trabalho e educação, não como uma orientação didático-pedagógica, mas como uma concepção que transcende isso, “para identificar-se com a própria essência do homem” (MANACORDA, 2007, p. 66):

É uma concepção que exclui toda possível identificação ou redução da tese marxiana da união de ensino e trabalho produtivo no âmbito da costumeira hipótese de um trabalho, seja com objetivos meramente profissionais, seja com função didática como instrumento de aquisição e verificação das noções teóricas, seja com fins morais de educação do caráter e da formação de uma atitude de respeito em relação ao trabalho e ao trabalhador. Compreende, acima de tudo, todos esses momentos, mas também os transcende (MANACORDA, 2007, p. 66).

No sistema unilateral de relações do capital, o homem não domina, mas é dominado, constituindo-se membro unilateral de uma

determinada classe social, cujo reino é o da necessidade: necessidade do capital de aumentar a jornada de trabalho de uma numerosa classe trabalhadora, para que ela desfrute o mínimo da vida e se comporte como pura máquina, embrutecendo-se, o que torna impossível que essa massa aspire a uma riqueza, aumentando, com isso, o tempo de não-trabalho de uma elite, que pode desfrutar de prazeres superiores, incluindo os intelectuais. O reino da omnilateralidade, ao contrário, é o reino da liberdade, onde “o homem é homem na medida em que deixa de identificar-se, à maneira dos animais, com a própria atividade vital na natureza; na medida em que começa a produzir as próprias condições de uma vida humana sua” (MANACORDA, 2007, p. 74), ou seja, é o reino da autocriação do homem, ao passo que tem conhecimento da própria atividade e a quer como parte da natureza e não como uma relação limitada, mas sobretudo como uma relação universal ou omnilateral com a natureza, humanizando-a, “fazendo da história natural e da história humana um só processo” (MANACORDA, 2007, p. 74), modificando-se a si mesmo, criando o homem e a sociedade humana, tornando possível a criação de uma totalidade de forças produtivas, dentre as quais a ciência no processo coletivo da produção moderna, do moderno domínio do homem sobre a natureza.

É exatamente essa liberdade na busca pela apropriação da ciência e do trabalho por todos os indivíduos que nos interessa nesta pesquisa, pelo fato de que, nesse processo histórico da formação contraditória, pelo “desenvolvimento e perda de si mesmo, crescimento e divisão – do homem, desde o momento em que, graças ao trabalho, se distinguiu da natureza” (MANACORDA, 2007, p. 74), quanto mais se desenvolve essa contradição, quanto mais a propriedade privada se apropria do tempo de trabalho da massa trabalhadora, alienando-a, mais cresce a necessidade de se desenvolverem forças produtivas sociais que permitam ao trabalhador tempo livre para recuperar sua integralidade ou omnilateralidade.

A propriedade privada dos meios coletivos de produção, que é apropriação de trabalho alheio, tem significado, também, apropriação privada da ciência e sua separação do trabalho; esta tem mesmo negado o preexistente vínculo entre ciência e ação, próprio da limitada produção artesanal, mas criou, por sua vez, as condições para a sua própria superação. Torna inevitável a recuperação de uma identidade entre ciência e trabalho; e tal recuperação não pode realizar-se a não ser como reapropriação da ciência por parte de todos os indivíduos (MANACORDA, 2007, p. 75).

Acreditamos que, da mesma forma como acontece no processo econômico geral de produção da vida, enquanto processo de formação do homem, gênero humano, humanidade, acontece também no processo específico de formação dos indivíduos em seu crescimento físico-psíquico, pela educação. Sendo assim, partimos do pressuposto de que, se a filosofia marxista ainda permanece viva e insuperável em pleno século XXI, significa que os problemas apontados pelo marxismo ainda não foram superados, que os problemas produzidos pelo capitalismo, forma social predominante hoje, são os mesmos. Logo, Marx continua sendo nossa principal referência na compreensão da problemática educacional de nossa época, que funda sua pedagogia nas mesmas bases do capital, separando e dividindo o homem, separando o trabalho manual do trabalho intelectual. Assim, apoiamo-nos em Sartre, citado por Manacorda (2007, p. 15), que não era marxista, mas que acreditava ser o marxismo a filosofia pulsante e insuperável de nosso tempo. Ele explica que

um argumento “antimarxista” não é mais que o rejuvenescimento aparente de uma ideia pré-marxista. Uma pretensa ‘superação’ do marxismo não será, no pior dos casos, mais que uma volta ao pré-marxismo e, no melhor, a redescoberta de um pensamento já contido na ideia que se acredita superar (SARTRE, 1963, p. 18).

Não é nossa pretensão aqui, e estamos longe disso, de apontar uma nova pedagogia, um novo “modo de ensinar”, ou um novo modo de fazer educação profissional no Brasil. Muito pelo contrário, assim como Marx, que não delineou uma pedagogia da omnilateralidade, mas apontou caminhos possíveis para se atender a essa exigência inevitável de formar uma vida da comunidade em que ciência e trabalho pertençam a todos os indivíduos. Por isso, acreditando que a escola é a instituição capaz de promover essa formação omnilateral, concordamos com Manacorda (2007), quando argumenta

que a escola não pode deixar de se configurar a não ser como o processo educativo em que coincidem a ciência e o trabalho; uma ciência não meramente especulativa, mas operativa, porque, sendo operativa, reflete a essência do homem, sua capacidade de domínio sobre a natureza; um trabalho não destinado a adquirir habilidades parciais do tipo artesanal, porém o mais articulado possível, pelo menos em perspectiva, à tecnologia da fábrica, a mais moderna forma de produção. Como traduzir isso em opções e determinações pedagógicas, precisas tanto para a ciência quanto para o trabalho (e mesmo que,

no processo de trabalho, enquanto processo entre o homem e a natureza, os elementos simples permaneçam idênticos) (MARX, 1964B, p. 1002), nem Marx o esclareceu, nem é questão que se possa esgotar nesse contexto. Marx só deu uma indicação, aliás só constatou uma exigência objetiva; mas, de qualquer maneira, foi o suficiente para fundar sua pedagogia sobre uma base diferente das demais que também se referem ao trabalho (MANACORDA, 2007, p. 76).

Logo, a conexão entre trabalho e ensino proposta por Marx não se identifica com o ensino geral e destinado à aquisição de uma ou mais tarefas determinadas, nem é um trabalho meramente didático, rico em conteúdos teóricos associados à produção moderna. “Trata-se de um trabalho produtivo, prática do manejo dos instrumentos essenciais de todos os ofícios, associado à teoria como estudo dos princípios fundamentais das ciências” (MANACORDA, 2007, p. 127), excluindo toda oposição entre cultura e profissão, transformando-se em atividade operativa social, que se fundamenta nos aspectos integrais do saber.

Parece utopia esse desejo de modificar o mundo através da relação entre trabalho e educação, mas Marx afirma que apropriar-se da natureza de modo universal, consciente e voluntário é uma atividade na qual a sociedade humana está empenhada em todo o processo da sua história: “ao modificar a natureza e seu próprio comportamento em relação a ela, modifica a si próprio, como homem” (MANACORDA, 2007, p. 128). A diferença de uma escola que privilegia a omnilateralidade à unilateralidade está em assumir o compromisso com a validação de um pensamento genericamente humano e social, capaz de transformar a natureza e a sociedade e não apenas perseguir objetivos imediatos, reforçando um pensamento alienado.

No desenrolar da História, Gramsci, influenciado pelo pensamento marxista, na ânsia de conhecer a natureza para adaptá-la a si, sob o contexto pós primeira guerra mundial, perseguido e preso pelo governo fascista de Mussolini, redige sua obra que se configura a partir de sua preocupação em contribuir para a organização e emancipação da classe trabalhadora com vistas à superação da sociedade capitalista.

Ao analisar o sistema capitalista, Gramsci preocupou-se em compreender a relação entre a infraestrutura e a superestrutura. A primeira, entendida como a base da sociedade, a estrutura econômica que lhe dá sustentação; a segunda, seria o Estado – a sociedade

política – e a sociedade civil. E é nos diversos fóruns da sociedade civil - sindicatos, partidos políticos, associações – que se trava a luta de classes, isto é, a disputa pela direção da sociedade. Nesse ambiente de disputa pela direção da sociedade civil é que se situa a escola, ambiente observado por Gramsci como um espaço fértil da sociedade para desenvolver a possibilidade de luta contra a dominação burguesa e, por conseguinte, transformadora das relações sociais dominantes.

Em Gramsci, a sensibilidade especial pelos problemas da vida intelectual e da educação conduz a uma ênfase característica sobre a intervenção educativa consciente, que define, frequentemente, como luta contra a natureza, contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, contra a barbárie individualista e localista, contra as concepções mágicas e folclóricas. E daqui deriva nele, tal como em Marx contra Basedow, a polêmica contra a escola fácil, a concepção do estudo como um ofício, com prática austera e fatigante, a hipótese pedagógica do dogmatismo [...] (MANACORDA, 2007, p. 144-145).

Nesse sentido, a escola é um espaço de formação do intelectual orgânico, um conceito-chave em Gramsci:

Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas especialmente em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante. Uma das mais marcantes características de todo grupo social que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista "ideológica" dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1982, p. 8-9, grifo do autor).

São intelectuais orgânicos porque estão ligados diretamente à sua classe, na luta pela hegemonia da sociedade, e procuram dar às classes a que estão vinculados – burguesia ou classe trabalhadora – uma visão de mundo que possa influenciar os demais grupos aliados, tentando convencê-los a entrar na luta, de um lado, pela conservação, de outro, pela transformação da sociedade.

Para Gramsci (1982, p. 7), todos os homens são intelectuais, “mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais”. Por esse motivo, a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis, pois ela tanto pode ser um espaço de conservação da hegemonia burguesa, quanto também pode se constituir um local de construção da contra-hegemonia operária e de

transformação da sociedade existente. A burguesia tenta, através da escola, convencer a classe trabalhadora de que a sociedade capitalista é a melhor forma de organização social, apesar de uma série de problemas sociais, como fome, miséria, desemprego, provocados pela exploração de poucos sobre muitos. Fazendo isso, a burguesia exerce a dominação sem maiores conflitos, sem utilizar a força física, que é uma forma mais dispendiosa e traumática de dominação. Entretanto, essa mesma escola capitalista é contraditória, porque se de um lado ela atrai os filhos da classe trabalhadora com o objetivo de formá-los para exercerem sua ocupação no mercado de trabalho e reproduzirem as relações sociais de produção dominantes de forma a garantir a continuidade do sistema capitalista, de outro, essa mesma escola poderá proporcionar a essa mesma classe trabalhadora as condições para a formação dos intelectuais orgânicos, comprometidos com a sua classe, com o objetivo de formular e divulgar os ideais transformadores, num movimento contra-hegemônico.

Gramsci (1982, p. 129-130) introduz o conceito de escola unitária, fundamentada na concepção de educação como prática social, que visa à formação humana e social. Para ele, é o modelo mais eficiente para formar os intelectuais orgânicos diretamente ligados à classe trabalhadora. Através dessa escola, o cidadão é introduzido na vida estatal e na sociedade civil, tomando as noções de ciências naturais e de direitos e deveres como prioridades. As ciências naturais teriam o objetivo de introduzir o aluno no mundo das coisas; os direitos e deveres, na vida estatal e na sociedade civil. Ambas com o objetivo de dirimir as visões folclóricas ou individualistas e localistas de mundo, que impediam o indivíduo de se colocar no seio da sociedade, numa visão de superação do senso comum.

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado à dominação das leis naturais, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente (GRAMSCI, 1982, p. 130).

A escola unitária proporcionaria maior socialização e percepção histórica dos processos sociais. Portanto, os conhecimentos dos direitos e deveres são imprescindíveis para se romper com as visões folclóricas de sociedade de ordem dominante, introduzindo, desse modo, o aluno na sociedade, cumprindo, dessa forma, o papel formativo e cultural da escola; enquanto que, no domínio das leis naturais e sociais, o princípio educativo do trabalho, sobre o qual estaria fundada a escola elementar, estaria efetivado.

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo [...] (GRAMSCI, 1982, p. 130).

Por esse motivo, um modelo de educação que se norteia pelo trabalho como princípio educativo é tão perigosa para essa superestrutura neoliberal dominante na sociedade atual, porque ela leva o aluno a entender que as leis civis e estatais devem estar a serviço do homem e não o contrário. Desse modo, as relações sociais são compreendidas dentro de uma concepção de educação que pressupõe uma pluralidade de dimensões na formação de seres humanos e não na formação de força produtiva. Essa perspectiva considera que o aprendizado se processa através das relações sociais em outras instituições para além dos muros da escola e não permite o controle sobre os seres humanos.

Marx, em sua época, já extraía a necessidade de uma formação científico-tecnológica, trazendo sua visão de educação:

[...] Por educação, entendemos três coisas: 1) Educação Intelectual; 2) Educação Corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; 3) Educação Tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. [...] A formação politécnica, que foi defendida pelos escritores proletários, deve compensar os inconvenientes que se derivam da divisão do trabalho, que impede o alcance do conhecimento profundo do seu ofício aos seus aprendizes. Neste ponto, partiu-se sempre do que a burguesia entende por

formação politécnica, o que produziu interpretações errôneas. [...] (MARX; ENGELS, 2011, p. 85; 140).

Essas interpretações errôneas a que se refere Marx são constatadas em toda a história da Educação no Brasil, no que se refere ao conceito de politecnia, atrelado às concepções de trabalho e educação. Ora, se a preparação profissional é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético.

O trabalho educativo na escola deve considerar a existência de outras instâncias na sociedade mais amplas nas quais se processam relações sociais nas dimensões educativas e socializadoras que também formam indivíduos. Não são dimensões excludentes, mas dialeticamente articuladas e complementares, contribuindo para alargar o conceito de formação do trabalhador nas suas complexas dimensões, em outras esferas societárias, por meio de diferentes práticas sociais e educativas (CORRÊA, 2005, p. 136).

Como consequência disso, a Educação Profissional Brasileira deveria pressupor a educação politécnica, que permite o acesso à cultura, à ciência e ao trabalho, integrando educação básica e profissional. Todavia, a politecnia é um conceito de difícil compreensão:

A essa concepção [politecnic] corresponde a transdisciplinaridade, ou seja, a construção de outros objetos com suas formas peculiares de tratamento metodológico, a partir não mais da lógica formal, e sim do movimento da realidade, caótica e desordenada, que põe ao homem novos e complexos desafios que exigem tratamento original a partir da integração dos vários campos do conhecimento (KUENZER, 2009, p. 87).

Se o termo é de difícil compreensão, torná-lo aplicável na Educação Profissional é, no mínimo, problemático. Isso se justifica pelo fato histórico da luta de classes, em que a união de trabalho e educação envolve o embate de forças que entendem e reproduzem o trabalho, para a burguesia, como modo de produção, e para a classe trabalhadora, como fundamento do conhecimento e da conscientização. Conscientização que se torna perigosa para o capital, uma vez que, historicamente, qualquer princípio marxista ameaça a sua ordem. Mas pelo contrário, a estratégia de uma educação pautada no trabalho como princípio educativo, a partir de uma formação politécnica, indica, conforme Frigotto, “a direção da luta, no interior

da sociedade burguesa, por uma escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora” (FRIGOTTO, 2006, 189). Nesse sentido, ele aponta que

O que é relevante fixar e historicizar é que a união ensino e trabalho produtivo, e a defesa de formação politécnica, decorrem, no âmbito teórico, político e prático, da própria luta de reconquista, pela classe trabalhadora, das condições objetivas de sua produção, isto é, da reconquista de algo que é a própria possibilidade de a classe ser redimida da sua degradação. A união ensino e trabalho produtivo decorre, então, da luta pelo resgate da relação objetiva que o homem perdeu para produzir pelo trabalho, em relação aos demais homens, sua existência, mediante o surgimento da propriedade privada. Na perda do poder de apropriar-se, como proprietário coletivo das condições de sua produção física e psicossocial, o homem perde a si mesmo; é alienado, degradado (FRIGOTTO, 2006, p. 188-189).

Sendo, então, uma concepção que busca superar as condições estruturais da divisão social do trabalho e a dicotomia entre trabalho intelectual e manual, a politecnicidade torna-se conceito polêmico, que ameaça a ordem do capital, sempre intensamente marcado por contradições e crises, justamente em razão das lutas de classes, da concorrência entre os capitalistas por mais lucros, da grande oferta de mercadorias sem o correspondente poder de compra da população pobre, com baixos salários e desemprego.

Em razão disso, o panorama atual não se constitui de forma diferente e é atravessado por uma contradição: ao mesmo tempo em que a globalização e a tecnologia podem ser exploradas em benefício dos homens, essa crescente produtividade pode reforçar as concepções de que é preciso reformular nosso modelo de ensino para que atenda melhor as necessidades existentes nas relações entre capital e trabalho.

Saviani (1989) coloca a exigência de se explicitar, neste contexto, através da escola, os mecanismos que caracterizam o processo de trabalho, não como pressuposto para adestrar o trabalhador para executar com perfeição uma determinada tarefa, tampouco para encaixá-lo no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade, mas para propiciar a esse trabalhador “um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva moderna na medida em que ele

domina aqueles princípios, aqueles fundamentos, que estão na base da organização da produção moderna” (SAVIANI, 1989, p. 17).

Frigotto (2005) traz sobre isso uma reflexão:

A questão crucial para a nova política educacional e, em especial a concepção de ensino médio integrado, é: quais são as exigências para que o mesmo se constitua numa mediação fecunda para a construção de um projeto de desenvolvimento com justiça social e efetiva igualdade, e conseqüentemente uma democracia e cidadania substantivas, de forma que, ao mesmo tempo, responda aos imperativos das novas bases técnicas da produção, preparando para o trabalho complexo (FRIGOTTO, G., p. 73-74).

A descrição de uma escola politécnica trazida por Saviani (1989) postula que o processo de trabalho desenvolva, de forma indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Assim, ele argumenta:

A separação dessas funções é um produto histórico, separação esta que não é absoluta, é relativa. Essas formas se separam por um processo formal, abstrato, em que os elementos predominantemente manuais se sistematizam como tarefa específica de um outro grupo da sociedade. Temos então o que conhecemos por trabalhadores manuais, por profissões manuais. A sistematização dessas tarefas manuais passa a definir de forma dominante essas profissões, mas não excluem a função intelectual. O próprio fenômeno da aprendizagem evidencia isso: se o trabalhador pode aprender essas funções, exercer essas atividades, é porque ele aplica a sua inteligência no domínio desse processo. Inversamente, as funções e as profissões ditas intelectuais têm esse nome porque elas se organizam sob o ângulo do trabalho intelectual e, portanto, tendo como eixo de articulação as funções intelectuais. Mas estas também não se fazem sem o recurso à prática, à ação manual. É por isso que a Ciência não se faz sem manipulação da realidade e não se pensa sem a base da ação. O que a ideia de politécnica tenta introduzir é a compreensão desse fenômeno, a captação da contradição que marca a sociedade capitalista, e a direção de sua superação (SAVIANI, 1989, p. 15).

Organizar o Ensino Médio, para o pesquisador (à época, o segundo grau), sobre a base da politécnica, trata-se de organizar oficinas, de modo a materializar os princípios científicos que o aluno já conheceu no Ensino Fundamental (antigo primeiro grau), aquelas noções de Ciências da Natureza, das Ciências Sociais, “que ele assimilou em seu sentido teórico, como expressão do modo como a natureza está constituída, como se comporta” (SAVIANI, 1989, p. 18), para compreendê-las em sua totalidade, ou seja, compreender as perspectivas teórica e prática desses princípios.

Todavia, oferecer uma formação politécnica na Educação Profissional, numa sociedade baseada na divisão social do trabalho, corre-se o risco de se alimentar a lógica excludente, pois emprego e formação são fenômenos distintos, ao mesmo tempo em que também não se pode condicionar ainda mais a educação a uma linha determinista, desintegrando o currículo desse nível de ensino, acentuando ainda mais as diferenças entre a escola do rico e a do pobre.

Na escola atual, graças à crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, tomam a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 1982, p. 136).

Embora Gramsci tenha feito análises de uma educação profissional delineada em condições de produção muito diversas das nossas hoje⁶, pode-se observar que, em pleno século XXI, o princípio educativo existente em nossas escolas se fundamenta exatamente nessa divisão social e técnica do trabalho, materializando-se na divisão entre o trabalho manual e o intelectual. O próprio Gramsci (1982, p. 136) apontava um caminho para “destruir esta trama”:

[...] deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretimes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 1982, p. 136).

⁶ Segundo Manacorda (1977), quando Gramsci passou a colaborar efetivamente com dois jornais socialistas italianos, “El grido del popolo” e “Avanti”, apareceram, entre outros, os primeiros escritos sobre questões escolares, sempre vinculados aos temas do proletariado italiano. O que ele enfatizava era a cultura como meio de luta política, como instrumento que possibilitaria interferência no desenvolvimento econômico e político. Nesse momento, Gramsci insere suas críticas “à escola, aos conteúdos escolares que eram classistas e burgueses e que excluía os filhos da classe proletária, embora estes também fossem inteligentes e capazes, como escrevia no Avanti” (MANACORDA, 1977, p. 26).

Esse trabalhador de novo tipo descrito por Gramsci (1982), remete-nos à concepção de Educação Integrada, que relaciona ciência, cultura e trabalho, estabelecendo “outra forma de articulação entre educação básica e profissional, que supera a gerada pelo paradigma taylorista-fordista de produção, que separa pensamento e ação, teoria e prática, trabalho intelectual e manual” (KUENZER, 2009, p. 50). Mas para que ocorra essa integração entre ciência, cultura e trabalho, o eixo do currículo deve ser o trabalho compreendido como práxis humana e como práxis produtiva, de modo que não haja

dissociação entre educação geral e formação para o trabalho. Toda educação é educação para o trabalho, que não se confundirá com formação profissional *stricto sensu*. Assim, a formação profissional, em sua dimensão básica, está presente na base nacional e não se confunde com a parte diversificada, que também atenderá a ambas as finalidades (KUENZER, 2009, p. 50).

Entretanto, esse é um sonho ainda a ser construído, pois a Educação Profissional Brasileira, mais especificamente aquela vislumbrada nos Institutos Federais, apresenta uma institucionalidade relativamente nova e ainda busca uma identidade de educação integrada, que muitas das vezes se confunde com educação integral, no que diz respeito à permanência dos alunos em dois turnos na escola, numa concepção fragmentada de disciplinas escolares estanques.

Embora a vida seja dinâmica e nossa realidade totalmente integrada, nossa formação sempre se deu numa “grade” curricular, como se cada conteúdo fosse uma cela isolada. Ora, se a vida é dinâmica, as mudanças que ocorreram, ocorrem e sempre ocorrerão no mundo do trabalho deveriam configurar novas bases materiais que exigiriam um intelectual de novo tipo, que supera o espírito abstrato e se mistura constantemente na vida prática, como construtor, organizador, superando a relação técnica-trabalho para chegar à técnica-ciência, tornando-se especialista e dirigente.

O problema da criação de uma nova camada intelectual, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que existe em cada um em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo **equilíbrio** e conseguindo-se que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova continuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento

de uma nova e integral concepção do mundo (GRAMSCI, 1982, p. 8, grifo do autor).

Essa “nova e integral concepção do mundo” prescinde de uma formação integral que supere o tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira, que, historicamente, no Brasil, sempre reservaram a educação geral para as elites e destinaram a preparação para o trabalho para os “desvalidos”.

Segundo Ciavatta (2005), esse é o sentido da história da formação profissional no Brasil, que sempre indicou uma luta política permanente entre “a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional *versus* a proposta da introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual” (CIAVATTA, 2005, p. 88).

Por isso, a escola pública é tão imprescindível num projeto de formação integrada. Para muitos jovens, ela será o único espaço de relação com o conhecimento científico em todas as áreas. Conforme assinalava Gramsci (1982), “a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (GRAMSCI, 1982, p. 121). Desse modo, esse projeto,

portanto, trabalhará o desenvolvimento articulado de conhecimentos, emoções, atitudes e utopias, unificando razão, mãos e sentimentos, na perspectiva da omnilateralidade, ou seja, do desenvolvimento humano em sua integralidade, em substituição à unilateralidade objetivada pelo taylorismo-fordismo. A rigidez será substituída pela maleabilidade, a unidade de respostas pela convivência com a pluralidade, a intransigência pela construção da unidade na diversidade (KUENZER, 2009, p. 58-59).

Desde a década de 1980, no Brasil, nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública, buscou-se assegurar uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, assumindo o polêmico conceito de politecnicidade, particularmente, no primeiro projeto de LDBEN, elaborado logo após e em consonância com os princípios de educação na Constituição de 1988. Conforme Ciavatta (2005), com a volta da democracia representativa nos anos 1980, recomeça a luta política pela democratização da educação com o primeiro projeto de LDBEN “que, sob a liderança do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, teve intensa participação da comunidade

acadêmica e o apoio de parlamentares de vários partidos progressistas” (CIAVATTA, 2005, p. 88). A concepção que fundamentou o projeto de LDBEN, do deputado Otávio Elísio, trazia como objetivo para o ensino médio “propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (BRASIL, 1988b, art. 35).

Entretanto, pela profunda relação do termo politecnia com as propostas marxistas, instaurou-se a polêmica em torno do uso do termo nos documentos oficiais que regulamentaram e regulamentam a Educação Brasileira.

Saviani (2003) indica que esse termo também suscitou embates até mesmo entre seus estudiosos:

Na abordagem marxista, o conceito de politecnia implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo. Entretanto, após minuciosos estudos filológicos da obra de Marx, Manacorda conclui que a expressão “educação tecnológica” traduziria com mais precisão a concepção marxiana do que o termo “politecnia” ou “educação politécnica”. Mostrando a contemporaneidade entre o texto das Instruções aos delegados do Primeiro Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, escrito em 1866, e *O Capital*, Manacorda constata que, em ambos os textos, há uma substancial identidade na definição do ensino que é adjetivado de “tecnológico” tanto nas Instruções como n’*O Capital*, aparecendo o termo “politécnico” apenas nas *Instruções* (Manacorda, 1991, p.30). Contudo, para além da questão terminológica, isto é, independentemente da preferência pela denominação “educação tecnológica” ou “politecnia”, é importante observar que, do ponto de vista conceitual, o que está em causa é um mesmo conteúdo. Trata-se da união entre formação intelectual e trabalho produtivo, que, no texto do *Manifesto*, aparece como “unificação da instrução com a produção material”, nas *Instruções*, como “instrução politécnica que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção” e n’ *O Capital*, como “instrução tecnológica, teórica e prática” (SAVIANI, 2003, p. 144-145, grifos do autor).

Mas considera, da mesma forma, que o conceito de politecnia não pode ser compreendido em seu sentido literal. Na sua reformulação e concepção, politecnia

significaria múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas, fragmentadas, autonomamente consideradas. A proposta da profissionalização do ensino de segundo grau da Lei n. 5.692/1971, de certa forma, tendia a realizar

um inventário das diferentes modalidades de trabalho, das diferentes habilitações, como a lei chama, ou das diferentes especialidades [...]. A noção de politecnia não tem nada a ver com esse tipo de visão. Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência (SAVIANI, 2003, p. 140).

O conceito de politecnia por hora apresentado, e que, como veremos adiante, foi apagado dos documentos oficiais que regulamentaram e regulamentam a Educação Profissional no Brasil, nos faz observar que esse conjunto de normas, por vezes, fazem referência a ele sem citá-lo verbalmente, evidenciando o caráter constitutivo da relação interdiscursiva, que instaura a polêmica pela incompreensão do sentido dos enunciados do Outro. Segundo Maingueneau (2008a), a interação semântica entre os discursos instaura um processo de tradução, ou melhor dizendo, de interincompreensão regida por normas, por um sistema de restrições semânticas que delimita o que é enunciado num determinado momento e espaço históricos. Como vimos, o conceito de politecnia foi sendo interpretado de modo bastante peculiar em cada posicionamento, regulado por uma grade semântica que delimitou o que poderia ou não poderia ser enunciado em conformidade com o simulacro que se construiu de politecnia. O que é rejeitado ou aceito do entendimento desse conceito não é unicamente uma definição da palavra ou pela palavra, mas é toda a discursividade das propostas marxistas para a relação trabalho e educação: “A tradução do Outro, a construção de um simulacro podem, pois, abranger todos os planos da discursividade. Só uma concepção empobrecida do discurso, correlata da sua redução a um conjunto de ideias, permite privilegiar de maneira exclusiva o significado” (MINGUENEAU, 2008a, p. 108).

No capítulo 2 desta pesquisa trataremos, mais especificamente, das condições históricas e sociais por que passou o projeto de construção da LDBEN nº 9.394/1996, no que diz respeito ao debate conceitual sobre a educação tecnológica e a politecnia, desde a proposta de LDBEN resultante da Conferência Brasileira de Educação

realizada em Goiânia, escrita por Dermeval Saviani e apresentada à Câmara dos Deputados pelo deputado Octávio Elísio, passando pelo substitutivo Jorge Hage até a versão final da LDBEN nº 9.394/1996, proposta pelo Senador Darcy Ribeiro.

O que já adiantamos é que a história nos mostra que a elite brasileira não suportaria a hipótese de seus filhos serem formados sob os princípios do trabalho, e, por isso, o projeto apresentado que intensificaria a luta pela escola unitária de concepção politécnica para a formação omnilateral⁷ dos trabalhadores foi suprimido por aquele apresentado ao Senado por Darcy Ribeiro, o qual reunia condições mais interessantes aos ajustes neoliberais que marcaram o conjunto de reformas empreendidas pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso⁸.

Assim, faz-se necessário um breve relato do desenvolvimento da Educação Profissional no Brasil (EPB) para que se compreenda o caráter político dessas concepções, determinadas pelo desenvolvimento social e econômico do país. Ao longo da história, surgiram várias reformas e projetos de caráter supostamente avançado para a EPB, “mas que na prática deixam tudo como está, com prejuízo sempre para os excluídos, uma vez que os bem-sucedidos de modo geral prescindem de políticas públicas” (KUENZER, 2009, p. 27).

⁷ De acordo com Manacorda (2007, p. 89), a omnilateralidade consiste na chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

⁸ Segundo Ramos (2016, p. 17-18), as conquistas da classe trabalhadora quanto ao direito de ter uma educação pública de qualidade, incluindo a formação técnica, foram brutalmente atacadas em nome da “nova língua” que passa a ser difundida para redefinir a relação trabalho e educação na contemporaneidade: empregabilidade, empreendedorismo, competências, dentre outras. Trata-se de um processo de vitória das forças conservadoras as quais, ainda hoje, empunham suas bandeiras em acordo explícito com o capital, haja vista a ação organizada e propositiva dos empresários em matéria de educação.

CAPÍTULO 2

ACONTECIMENTOS DISCURSIVOS NO FAZER EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA

Conhecer os acontecimentos discursivos é uma necessidade para que possamos aprender com eles, a partir de suas contradições, entendendo que eles constituem o real. Captando-os, teremos maiores condições de reagir e agir em direção a um projeto de educação de trabalhadores brasileiros voltado para a perspectiva de emancipação humana, encaminhando uma possível superação do atual modelo dual de educação.

Ser professora da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica motiva-me a entender seu processo de formação para ser capaz de questionar suas contradições e buscar um efetivo processo de intervenção para a transformação. Se os Institutos Federais compõem uma nova institucionalidade, uma nova identidade e uma nova territorialidade dentro dessa Rede, que já tem uma certa tradição na sociedade brasileira, faz-se necessário conhecer e incorporar essa tradição para questioná-la e transformá-la.

A tradição, entendida aqui como aquilo que a sociedade constrói, vem nos mostrando as imposições de cima para baixo de propostas de mudanças/reformas para a escola, de um modo geral, sem qualquer tipo de intervenção da própria comunidade escolar. Não há confronto entre a tradição e a mudança, o que seria formativo; há imposição de interesses políticos. Portanto, é meu dever, como parte integrante de todo esse processo e como linguista-analista do discurso, conhecer esses interesses para confrontá-los com as necessidades formativas dos alunos, à luz de um currículo integrado à ciência, ao conhecimento, ao trabalho e à cultura.

Gramsci já propunha esse exercício de olhar para trás, com os pés no presente, buscando construir um futuro diferente:

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem

benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário (GRAMSCI, 1978, p. 12).

Apresentar e analisar a trajetória da Educação Profissional Brasileira, principalmente segundo Arouca (2003) e Caires e Oliveira (2016), desde o descobrimento do Brasil até a atualidade, nos trazem à consciência um passado compactado com a desigualdade, principalmente quando sonhos não realizados e legislações revolucionárias não tiveram sucesso, porque comungavam práticas políticas com o trabalho como princípio educativo, regido pelo conceito de politecnia.

Acontecimentos discursivos tão polêmicos podem nos dar a dimensão futura de construção de políticas de superação para se cumprir o mandato constitucional de redução das desigualdades sociais, tão marcantes e marcadas em nosso presente.

Vale ressaltar que a relação que se estabelece nesta pesquisa com a história segue a orientação trazida por Michel Foucault (2008a) em “A arqueologia do saber”, que a entende como um sistema de enunciados em dispersão, que ora mantêm certa regularidade. Sua concepção de história foge do lugar-comum de que ela deve estar voltada para a descrição de longos períodos temporais, a fim de revelar episódios políticos, processos irreversíveis, regulações e fenômenos que se invertem após séculos de acumulação e continuidade. Para Foucault (2008a), as narrativas tradicionais recobriam bases imóveis e surdas, sendo diversos seus instrumentos, tais como modelos e análises quantitativas. Porém, esses mesmos instrumentos revelaram que as sucessões lineares deveriam dar lugar a um jogo de interrupções em profundidade, pois as possibilidades de análises aumentaram, e cada uma delas ganhou sua especificidade, um corte único:

Por trás da história desordenada dos governos, das guerras e da fome, desenham-se histórias, quase imóveis ao olhar – histórias com um suave declive: história dos caminhos marítimos, história do trigo ou das minas de ouro, história da seca e da irrigação, história da rotação das culturas, história do equilíbrio obtido pela espécie humana entre a fome e a proliferação. As velhas questões de análise tradicional (Que ligação estabelecer entre acontecimentos díspares? Como estabelecer entre eles uma sequência necessária? Que continuidade os atravessa ou que significação de conjunto acabamos por formar? Pode-se definir uma totalidade ou é preciso limitar-se a reconstituir encadeamentos?) são substituídas, de agora em diante, por interrogações de outro tipo: Que estratos

é preciso isolar uns dos outros? Que tipos de séries instaurar? Que critérios de periodização adotar para cada uma delas? Que sistema de relações (hierarquia, dominância, escalonamento, determinação unívoca, causalidade circular) pode ser descrito entre uma e outra? Que séries de séries podem ser estabelecidas? E em que quadro, de cronologia ampla, podem ser determinadas sequências distintas de acontecimentos? (FOUCAULT, 2008a, p. 3-4).

Da descrição de épocas e séculos, Foucault passa à compreensão de fenômenos de ruptura, para a busca pela incidência de interrupções, mudando, portanto, o papel da história, cuja finalidade, para ele, é o de tentar registrar as transformações e as renovações que marcam a descontinuidade dos acontecimentos. Se o filósofo considera a descontinuidade como um princípio norteador de seu trabalho, o documento, base da prática histórica tradicional, torna-se objeto de contestação, que não será mais interpretado ou questionado quanto a sua veracidade, mas trabalhado e elaborado em seu interior, e não a partir dele ou de suas margens para fora. O documento se converte em tecido, em cuja trama, unidades, conjuntos, séries e relações são definidos, e deixa de ser matéria inerte, base para a reconstrução de fatos e ditos. Segundo Foucault (2008a),

O documento, pois, não é mais para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações. É preciso desligar a história da imagem com que ela se deleitou durante muito tempo e pela qual encontrava sua justificativa antropológica: a de uma memória milenar e coletiva que se servia de documentos materiais para reencontrar o frescor de suas lembranças; ela é o trabalho e a utilização de uma materialidade documental (livros, textos, narrações, registros, atas, edifícios, instituições, regulamentos, técnicas, objetos, costumes etc.) que apresenta sempre e em toda parte, em qualquer sociedade, formas de permanências, quer espontâneas, quer organizadas. O documento não é o feliz instrumento de uma história que seria em si mesma, e de pleno direito, *memória*; a história é, para uma sociedade, uma certa maneira de *status* e elaboração à massa documental de que ela não se separa (FOUCAULT, 2008a, p. 7-8, grifos do autor).

O documento, sob essa perspectiva, é transformado em uma massa nada homogênea, num monumento composto por elementos descontínuos que necessitam ser trabalhados, a fim de se organizarem em conjuntos. Nesse processo, a arqueologia toma seu lugar na

descrição da essência do documento. Nesse sentido, Foucault insiste na proposta de que o fundamental à nova história é pensar a diferença, ao se descreverem os afastamentos e as dispersões. A descontinuidade atesta o caráter vivo da história, na medida em que “o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história, e uma história específica que não o reconduz às leis de um devir estranho” (FOUCAULT, 2008a, p. 144). Essa positividade dos discursos, que Foucault denomina “a priori histórico”, marca “uma forma de dispersão no tempo, um modo de sucessão, de estabilidade de reativação, uma rapidez de desencadeamento ou de rotação – que lhe pertence particularmente, mesmo se estiver em relação com outros tipos de história” (Foucault, 2008a, p. 145). Nesse processo de rupturas e dispersões, cada enunciado irrompe como um acontecimento. Disso, resulta que os enunciados formam um sistema – o arquivo –, como legitimação do que pode ser dito, princípio que define os enunciados como acontecimentos singulares, que regula “seus modos de aparecimento, suas formas de existência e de coexistência, seu sistema de acúmulo, de historicidade e de desaparecimento” (FOUCAULT, 2008a, p. 148).

Como vemos, pensar a história sob a perspectiva de Foucault é imaginá-la como uma estrutura aberta, viva, pulsante, composta por elementos em dispersão, cuja regularidade é um critério a ser construído pelo historiador. A história não é algo plenamente ordenado nem homogêneo, pois sempre dá lugar para o diferente. Portanto, descrever enunciados significa apreender as coisas ditas como acontecimentos que se precipitam num tempo e espaço muito específicos, isto é, dentro de uma determinada formação discursiva – um sistema complexo de relações “segundo o qual se ‘sabe’ o que pode e o que deve ser dito, dentro de determinado campo e de acordo com certa posição que se ocupa nesse campo” (FISCHER, 2001, p. 203).

Nessa empreitada, trazemos um olhar discursivo para a análise, através do qual se pode evidenciar a produtividade da linguagem e dos discursos, naquilo que eles produzem historicamente, na vida das sociedades, do pensamento e dos sujeitos. Os objetos discursivos e os mecanismos que eles colocam em funcionamento mostram-se, nas análises, como arquivo dos efeitos do interdiscurso, das formações discursivas, bem como da trajetória dos conceitos envolvidos, além do próprio posicionamento do pesquisador.

Sob essa perspectiva, qualquer enunciado será estudado na sua multiplicidade de acontecimentos, ou seja, na condição de objeto que existe no interior de um conjunto de práticas discursivas e não discursivas. O que importa para o analista, então, é descrever de que modo as coisas ditas ou escritas se inscrevem no interior das formações discursivas, isto é, “no sistema relativamente autônomo dos atos do discurso, em que são produzidas essas ‘coisas ditas’” (DREYFUS; RABINOW, 1984, p. 78), observando, principalmente, como os enunciados, depois de ditos e instaurados numa determinada formação discursiva, sofrem novos usos, tornam-se outros e como eles modificam, assim, as relações sociais.

Além desse componente geral, FISCHER (2001) privilegia a discussão em torno da heterogeneidade discursiva, considerando o discurso como “o lugar da multiplicação dos discursos, bem como o lugar da multiplicação dos sujeitos” (FISCHER, 2001, p. 206), que possibilita o movimento da tensão constitutiva do cotidiano nas relações interpessoais; lugar onde “o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem” (FISCHER, 2001, p. 207).

A autora explica que “os enunciados, depois de ditos, depois de instaurados numa determinada formação, sofrem sempre novos usos, tornam-se outros, exatamente porque eles constituem e modificam as próprias relações sociais” (FISCHER, 2001, p. 219), sendo objetivo principal da análise descrever esse universo de diferenças, procurando explicar a formação e transformação dos discursos. Essa dispersão do sujeito é analisada por meio das marcas linguísticas que se configuram como pistas para a análise, que a levam ao processo discursivo e lhe possibilitam explicar o funcionamento do discurso.

Entretanto, Rosa FISCHER chama a atenção para a complexidade desse trabalho, uma vez que buscar a configuração interdiscursiva não significa tentar explicar tudo, mas remete a uma observação das práticas produzidas pelos diversos saberes de uma determinada época e lugar, fazendo emergir daí a descrição dos enunciados que se tornam verdade, que se transformam em práticas cotidianas, que interpelam sujeitos. Esse modo investigativo faz o pesquisador participar da produção de um saber que não só torna as teorias mais úteis, como também o torna participante da descrição e do questionamento da

história em que os enunciados estão inscritos. Nesse sentido, essa análise faz aparecer os domínios não discursivos, entendendo que há uma relação muito direta entre as práticas institucionais e as construções discursivas correspondentes. Trata-se de descrever como algumas práticas discursivas acabam por delinear, de alguma forma, os sujeitos, os grupos sociais, seus gestos, ações, suas relações, suas vidas. Dito pela autora, “as práticas não discursivas são também parte do discurso, à medida que identificam tipos e níveis de discurso, definindo regras que ele de algum modo atualiza” (FISCHER, 2001, p. 217).

Portanto, uma dimensão social do discurso descrita por Foucault em suas diversas obras traz para o pesquisador em Análise do Discurso a necessidade de sempre exercitar a dúvida em relação a suas crenças, às descrições e nomeações cristalizadas e, conseqüentemente, naturalizadas.

Assim, traremos, a seguir, a materialidade linguística do “arquivo” da Educação Profissional Brasileira, entendendo esse termo de acordo com Foucault (2008, p. 147) como “a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares”.

2.1. A dualidade estrutural da Educação Profissional Brasileira: entre o saber e o fazer Trabalho e Educação

A dualidade estrutural da Educação Profissional Brasileira está presente desde o Período Colonial, a contar a partir da chegada dos jesuítas no Brasil, em 1549. O ensino ministrado por eles “era de caráter clássico, intelectual e humanista, reservado à formação dos filhos dos colonizadores, de modo a instruir a camada mais elevada da sociedade e mantê-la afastada de qualquer trabalho físico ou profissão manual” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 27). Também, segundo as autoras, os colégios e residências dos jesuítas funcionavam como núcleos de formação para o trabalho, com o ensino de práticas manuais (carpintaria, ferraria, obras de construção, pintura, olaria, fiação e tecelagem e fabricação de medicamentos) para escravos e homens livres, fossem negros, mestiços ou índios, e, preferencialmente, a crianças e adolescentes.

Mais tarde, esses ofícios artesanais passaram a ter alguma organização e sua aprendizagem passou a ser ministrada por

intermédio das Corporações de Ofícios. Todavia, Santos (2010, p. 206) esclarece que as Corporações passaram a dificultar ao máximo, e até mesmo impedir, o ingresso dos escravos, contribuindo para aprofundar ainda mais o caráter pejorativo das ocupações dos negros e reforçar o “*embranquecimento dos ofícios, na medida em que os homens brancos e livres procuraram preservar para si algumas atividades manuais*” (grifo do autor).

Arouca (2003) relata que o período da educação jesuítica estendeu-se até 1759, quando Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, promoveu reformas políticas e econômicas em Portugal, que ecoaram no Brasil, acarretando a expulsão dos jesuítas, motivada pelo fato de que a Companhia de Jesus constituía um entrave na conservação da unidade cristã e da sociedade da época, “*porque concentrava um poder que, na realidade, pertencia ao Estado e a ele devia ser devolvido, e educava o cristão para servir os interesses da ordem religiosa e não de seu país*” (AROUCA, 2003, p. 20). A partir das reformas pombalinas, Portugal parou de financiar as escolas jesuíticas e regulamentou o ensino público, instituído pelo Alvará Régio, de 28 de junho de 1759, que criou as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, substituindo os extintos colégios jesuítas e criou a figura do “Diretor Geral dos Estudos”, para nomear e fiscalizar a ação dos professores.

O ensino público só poderia existir com a permissão de um diretor geral responsável. O alvará de 28-6-1759 (Ribeiro, 1984) criou o cargo de diretor geral dos estudos, determinou a prestação de exames para todos os professores, que passaram a gozar dos direitos dos nobres, proibiu o ensino público ou particular sem autorização, ao mesmo tempo que instaurou a figura de comissários para o levantamento do estado das escolas e professores. Esse diretor de estudos que deveria ser a autoridade suprema do ensino foi mais uma figura formal do que prática, segundo Werete (1971), já que a unidade administrativa nunca foi alcançada por falta de bases materiais e culturais (AROUCA, 2003, p. 20).

Com isso, o ensino secundário até então conduzido pela metodologia dos jesuítas, desapareceu como sistema, sendo substituído por aulas régias autônomas e isoladas, com professor único, sendo que uma não se articulava com as outras, ou seja, em lugar de um sistema mais ou menos unificado, baseado na seriação dos estudos, o ensino passou a ser disperso e fragmentado, baseado em aulas isoladas que eram ministradas por professores leigos mal

preparados e mal pagos. É interessante observar que a educação que passa a ser pública não passa a ser de interesse dos cidadãos, mas de interesse do Estado e para garantir a manutenção do poder centralizado nas mãos da elite brasileira, que teve de concluir seus estudos na Universidade de Coimbra, “então completamente reformulada, em novos moldes científicos, em consonância com o que estava acontecendo na Europa, momento do Iluminismo francês, da urbanização, da industrialização, da universalização da escola” (AROUCA, 2003, p. 21).

Dessa forma, a tradição reformista na educação brasileira tem seu primeiro registro de tentativa de construção de um sistema nacional de educação pública voltado para os interesses do Estado e não realmente voltado aos interesses públicos.

A partir de 1808, com a chegada da família real e com a condição do Brasil de sede do Reino Português, criou-se uma expectativa de progresso industrial e, com isso, foi implantado o Colégio das Fábricas. Entretanto, segundo Caires e Oliveira (2016, p. 30), “a implantação de indústrias não aconteceu na velocidade esperada e essa instituição, destinada à formação de mão de obra fabril, não prosperou”. Essa época, então, foi marcada pela discriminação dirigida a determinados trabalhos manuais e, conseqüentemente, pela escassez de mão de obra para diversas ocupações necessárias ao desenvolvimento do país. A solução encontrada foi a adoção de aprendizagem compulsória às crianças e aos jovens socialmente excluídos, ou seja, aos pobres e desvalidos. Na contramão, foram criados Cursos Superiores não teológicos e as primeiras instituições públicas de Ensino Superior e, segundo Romanelli (2010, p. 39), os esforços empreendidos na criação do ensino Superior demonstravam, claramente, “[...] o propósito exclusivo de proporcionar educação para uma elite aristocrática e nobre de que compunha a corte”, sendo que os demais níveis não receberam a mesma atenção; conseqüentemente, a preparação para os ofícios acontecia na vivência diária, sem que ocorresse a formalização de práticas de ensino. A partir dessa visão imediatista, o ensino, na época, “marcou-se por um caráter elitista e aristocrático, a que tinham acesso os nobres, os proprietários de terras e uma camada intermediária, surgida da ampliação dos quadros administrativos e burocráticos” (AROUCA, 2003, p. 23). Dessa forma, a educação intelectual e humanística era organizada à camada social mais elevada,

objetivando formar a elite da colônia, reforçando a dualidade estrutural sempre existente na educação brasileira.

No Período Imperial, compreendido entre 1822 e 1889, apesar de outorgada a primeira Constituição do país em 1824, não se operaram mudanças no regime político e, ao mesmo tempo, extinguíram-se as Corporações de Ofício sem que se tenha dado nova organização ao ensino com este fim. A partir de 1827, a instrução pública e os níveis de ensino são organizados e, posteriormente, em 1834, as instâncias administrativas ficam responsáveis por sua oferta. Neste ano, segundo Arouca (2003), um Ato Adicional à Constituição do Império colocou o ensino sob a jurisdição das Províncias, descentralizando o ensino, “desobrigando o Estado dessa função, a qual, por falta de condições financeiras, e técnicas, as Províncias não puderam cumprir satisfatoriamente. (AROUCA, 2003, p. 24). Para Aranha (1997, p. 152), “a descentralização impede de vez a unidade orgânica do sistema educacional, com o agravante de deixar o ensino elementar para a incipiente iniciativa das províncias, com suas múltiplas e precárias orientações”. Em termos de síntese, essa descentralização implicou que a educação da elite ficasse a cargo do poder central, ao passo que a do povo fosse confiada às províncias, novamente ratificando a sempre existente dualidade estrutural na educação no Brasil.

De 1840 a 1865, são criadas as casas de aprendizes artífices nas capitais das províncias, devido ao aumento da produção manufatureira e à economia cafeeira.

Essas casas de aprendizes desencadearam outras práticas⁹ que são “velhas” conhecidas no cenário educacional brasileiro:

A partir de meados do século XIX, o aumento da produção manufatureira e a expansão da economia cafeeira, ligada ao setor agroexportador, impulsionaram o desenvolvimento de sociedades civis, direcionadas para o amparo de órfãos e o ensino de artes e ofícios. Essas entidades contaram com a contribuição de sócios, doações de benfeitores e dotações governamentais, viabilizadas pela influência de pessoas relacionadas aos quadros da burocracia do Estado, que atuavam nessas sociedades. Esses recursos, provenientes do Poder Público, assumiram importante papel na manutenção das escolas de ofícios que foram criadas por essas organizações (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 41).

⁹ Referimo-nos, aqui, à prática de utilizar recursos públicos para a manutenção de instituições de ensino privadas.

As autoras indicam que a Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879, introduzem práticas de ofícios manuais no currículo de escolas de segundo grau (ofícios manuais para os meninos e trabalhos com agulha para as meninas). Entretanto, assinalam que é a abolição da escravidão e os processos de urbanização, principalmente do Sudeste, que reforçam a função assistencialista da preparação para o trabalho.

Essas transformações já se prenunciavam no movimento pela abolição da escravidão, no processo imigratório que se iniciava e no breve surto industrial do Segundo Reinado. Tudo colaborava para acelerar a urbanização do Sudeste do país, que vinha estimulando o crescimento da demanda de ensino superior, a denúncia da precariedade da escola pública elementar e, como não poderia deixar de ser, a defesa de um ensino popular profissionalizante (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p.87).

A Proclamação da República, em 1889, acarretou profundas transformações no cenário socioeconômico, cultural e educacional brasileiro. A extinção da escravidão, a instauração dos governos militares e civis e das oligarquias agrárias e o avanço do capitalismo, impulsionado pela expansão da industrialização e pelo consequente processo de urbanização alteraram “o panorama socioeconômico da produção e da organização do trabalho, tornando necessário o aumento da implementação e sistematização da Educação Profissional e a ampliação do público a ser atendido por essa modalidade de educação” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 44).

As profundas transformações nos cenários socioeconômico e cultural ocorreram diretamente influenciadas por um novo pensamento pedagógico e cultural: o positivismo, cujas ideias permearam a organização escolar do governo republicano. Conforme Arouca (2003), Benjamin Constant, que era professor da Escola Militar, fundada em 1834 e voltada para as ciências exatas e engenharia, “é escolhido Ministro da Instrução, Correios e Telégrafos, empreendendo, em 1834, uma reforma educacional” (AROUCA, 2003, p. 26). “Como o ensino era descentralizado (Ato Adicional de 1834, já mencionado), a reforma atingiu a instrução pública primária e secundária do Distrito Federal e a instrução superior, artística e técnica em todo o território nacional” (AROUCA, 2003, p. 26) e uma de suas intenções era fundamentar o ensino nas ciências, em consonância com a influência positivista, rompendo com a tradição humanística clássica. Entretanto, segundo Arouca (2003, p. 27), a influência positivista da

Primeira República no plano educacional teve efeitos passageiros, pois ao introduzir as ciências físicas e naturais nas escolas de primeiro e segundo graus, iniciou um confronto entre ciências e humanidades, reforçando o sistema dual de ensino sempre reformado, que, conforme constata Ribeiro (1998, p. 74), “ora uma reforma pende para uma predominância, ora para outra, sem contudo, progredir no sentido de conseguir-se um ensino secundário adequado às novas tendências sociais do Brasil”.

Do nosso ponto de vista, a educação não pode ser vista fora do seu contexto sócio histórico. Dessa forma, é possível explicar a não implantação das reformas positivistas não só pela falta de infraestrutura, mas também pelas crises políticas, dividindo facções. De um lado, a oligarquia do café, elite conservadora que se opunha à influência positivista e a qualquer renovação atribuída ao governo republicano; de outro, a Igreja Católica que reagia negativamente à separação da Igreja e do Estado, estabelecida pela Constituição de 1891, com a consequente laicização do ensino nos estabelecimentos públicos. É preciso lembrar ainda que a perda de prestígio e do monopólio religioso para educação, por parte da Igreja, originara-se com a reforma Pombalina, como já visto. Entretanto, a educação popular ainda não era um problema do estado nacional e manteve-se um regime descentralizado (AROUCA, 2003, p. 28).

Segundo Kuenzer (2009, p. 27), em 1909, o Estado brasileiro cria 19 escolas de artes e ofícios em diversas unidades da federação (embora já existissem algumas experiências privadas), precursoras das escolas técnicas federais e estaduais. A formação profissional figura, então, como política pública, carregando a perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho, educando órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua, obedecendo a uma finalidade moral de repressão.

A partir disso, várias alternativas foram se desenvolvendo objetivando a formação de trabalhadores, que dentre outros, reconheciam-se os escravos libertos, migrantes e imigrantes, num início de século XX marcado pelo desenvolvimento e pela crise do capitalismo internacional que impulsiona a organização classista e partidária de esquerda. “Isto influencia o período tão rico em termos de mudanças e de aceno em direção ao modelo urbano-industrial de produção que se conformará a partir dos anos de 1930” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 12), quando se consolida o avanço das relações capitalistas na produção nacional e a educação dos trabalhadores assume a função de qualificação de mão de obra para o taylorismo-

fordismo. É nesse período que são criados, segundo as autoras, o Ministério da Educação e da Saúde Pública e a Inspeção do Ensino Profissional Técnico.

Desse modo, a dualidade estrutural da formação de trabalhadores no Brasil constituiu-se historicamente, pois “havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho” (KUENZER, 2009, p. 27).

Com a Segunda Guerra, a partir da década de 1940, o governo Vargas ampliou o processo de industrialização do país, financiado e assistido pelo governo norte-americano, especialmente “na instalação da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), em 1941, e, no ano seguinte, na criação da Fábrica Nacional de Motores” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 60). Com isso, a fabricação e a exportação de produtos brasileiros foram intensificadas e aumentou ainda mais a necessidade de formar trabalhadores qualificados para atender às demandas do setor produtivo.

Mais uma vez, articularam-se a iniciativa privada e o setor público em três diferentes frentes, a saber:

A primeira delas, conforme determinava a Constituição de 1937, consistiu na criação, em 1942, do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, atualmente, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), sob a direção da Confederação Nacional da Indústria (CNI), que objetivava a formação de aprendizes para a indústria. Posteriormente, em 1946, foi implantado um sistema similar para atender ao setor do comércio, isto é, foi instaurado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), gerenciado pela Confederação Nacional do Comércio (CNC).

[...] A segunda iniciativa culminou com a implementação de uma reforma do ensino, denominada Reforma Capanema, voltada, inicialmente, para o ramo industrial e, posteriormente, para outros ramos e graus de ensino.

[...] Por fim, a terceira medida para facilitar a implementação e o desenvolvimento da formação profissional, necessária ao desenvolvimento do país, consistiu na transformação, em 1942, dos Liceus Industriais do Ministério da Educação e Saúde em escolas Industriais e Técnicas, que passaram a integrar, juntamente com as novas Escolas Técnicas, criadas no Rio de Janeiro, Ouro Preto e Pelotas, a Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial, destinada, especialmente, à oferta dos Cursos Técnicos definidos pela Reforma Capanema (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 60-64).

Merece registro, segundo Aranha (2012, p. 538), que durante a ditadura de Vargas, o então Ministro da Educação Gustavo Capanema empreendeu reformas do ensino, regulamentadas por diversos decretos-leis, entre 1942 e 1946, denominados Leis Orgânicas do Ensino.

O ensino secundário, especificamente, foi regulamentado pelo Decreto-Lei nº 4.244/1942, denominado de Lei Orgânica do Ensino Secundário, que, reestruturado, passou a ter quatro anos de ginásio (o que equivale, hoje, ao segundo ciclo do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano), e três anos de colegial (hoje, equivalente ao Ensino Médio), este dividido em curso clássico (com predominância de humanidades) e científico.

A lei do ensino secundário, em seu artigo 1º, especificava que as finalidades desse ensino eram “formar a personalidade integral dos adolescentes”, “acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística”, “dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial” e, ainda, segundo o artigo 25, “formar as individualidades condutoras” (ARANHA, 2012, p. 539, grifos da autora).

Aranha (2012) reforça que, mesmo em pleno processo de industrialização do país, persistia a escola acadêmica, que não acompanhava o ritmo do desenvolvimento tecnológico da indústria em expansão naquele período. Nota-se, pelo texto da lei, que ela continuava a acentuar a velha tradição de uma educação voltada para os cursos de formação que proporcionavam uma cultura geral e humanística que criasse condições para o ingresso no curso superior, desprezando, assim, os cursos profissionalizantes. “Acrescente-se o fato de continuarem existindo os exames e provas, que tornavam o ensino cada vez mais seletivo e, portanto, antidemocrático” (ARANHA, 2012, p. 540).

Mais uma vez, registra-se para o ensino secundário o objetivo de formar dirigentes. Quanto ao ensino profissionalizante, foi designado para setores específicos da produção, para os quais a Lei Orgânica definiu dois tipos de ensino profissional: um, mantido pelo sistema oficial, e outro, paralelo, mantido pelas empresas, sob a supervisão do Estado. Conforme Aranha (2012), em 1942, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), “organizado e mantido pela Confederação Nacional das Indústrias, com cursos para aprendizagem,

aperfeiçoamento e especialização, além de programas de atualização profissional” (ARANHA, 2012, p. 541).

A população de baixa renda, que tinha urgência na profissionalização, encontrou nesses cursos a possibilidade de entrada imediata num mercado que exigia cada vez mais trabalhadores qualificados. Identifica-se, nesse sistema, a manutenção do sistema dual de ensino, uma vez que a legislação continuou criando condições para que os estratos médios e altos da sociedade continuassem a fazer opção pelas escolas que “classificam” socialmente, e para que os estratos populares continuassem a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho, transformando o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social.

Sintetizando e propositalmente repetindo, o Período da Primeira República (1889-1945) reforça a nítida separação e as tensões entre público/privado, laico/religioso, popular/elitista, centralização/descentralização, tradição humanística/inação tecnológica.

Em 1945, com a deposição de Vargas, encerra-se o Estado Novo e se retorna o novo regime, consolidado pela Constituição de 1946, de caráter liberal e democrático, na qual se reafirmou a importância da aprendizagem e da capacitação para trabalhadores menores, que ficaram sob a responsabilidade das empresas industriais e comerciais, conforme já vinha acontecendo, desde 1942, de acordo com a Reforma Capanema. Entretanto, segundo Caires e Oliveira (2016), a Carta Magna não faz referência à Educação Profissional, numa possível tentativa de eliminar as dualidades e restrições incompatíveis com a realidade da sociedade que se vislumbrava com a redemocratização do país.

Nessa perspectiva, a Constituição determinava a vinculação obrigatória de parte dos impostos da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios para o desenvolvimento do ensino, além da competência e da responsabilidade da União para legislar sobre as diretrizes e bases para a educação nacional. Até a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1961 (Lei nº 4.024/61), foram criadas leis de equivalência entre o ensino profissional e o de formação geral – lei de 1950 e de 1953. Através dessas leis, “a formação profissional destinada aos trabalhadores instrumentais passa também a contar com alternativas em nível médio de 2º ciclo: o

agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal” (KUENZER, 2009, p. 28). É o esboço de uma primeira tentativa de articulação entre as modalidades científica e clássica e as profissionalizantes, através da qual os alunos dos cursos profissionalizantes poderiam prestar exames de complementação para adquirirem o direito de participarem dos processos de seleção para o ensino superior.

Logo, a dualidade estrutural configura-se, historicamente, como a grande categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional no Brasil, os quais indicam dois caminhos: “um, para os que serão preparados pela escola para exercer suas funções de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada” (KUENZER, 2009, p. 29).

Kuenzer (2009) relata que a LDBEN nº 4.024/61 reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, da mesma forma que autoriza os cursos do SENAI e SENAC a organizarem, cumpridas as exigências legais, a equivalência aos níveis fundamental e médio. Todavia, aponta a autora, a equivalência não supera a dualidade estrutural, uma vez que continuam a existir dois ramos distintos de ensino, para distintos alunos, voltados para necessidades bem definidas da divisão do trabalho, de modo a formar trabalhadores instrumentais e intelectuais através de diferentes projetos pedagógicos.

Com o golpe civil-militar de 1964, além de inaugurar um período sombrio, antidemocrático e repressivo no Brasil, implementou-se a abertura da economia ao capital estrangeiro, em nome da modernização “nacional-desenvolvimentista”. De acordo com Caires e Oliveira (2016, p. 16), o “Ensino Médio e o Ensino Técnico se desenvolvem largamente mediante os acordos entre o MEC e a *United States Agency for International Development (USAID)*” (grifo das autoras), pelos quais o Brasil receberia assistência técnica e cooperação financeira, atrelando o sistema educacional brasileiro a um modelo econômico dependente, imposto pela política norte-americana à América Latina. Entretanto, Arouca (2003, p. 40-41) aponta que esse modelo tecnicista era desvantajoso, na medida que “buscava adequar a educação às exigências da sociedade industrial e

tecnológica, tratando-a como capital humano de modo a propiciar o crescimento econômico”, ao mesmo tempo que evidenciava a formação humanística versus a inovação tecnológica, introduzindo o mercado nesse diálogo, interferindo diretamente na forma como a educação se organizava.

A LDBEN nº 5.692/71 vem reforçar ainda mais a contenção do acesso ao Ensino Superior pelos filhos da classe trabalhadora. A Lei determinava a profissionalização compulsória, justificada pela suposta necessidade de ampliação da formação técnica de nível médio, mas que, na verdade, afastou ainda mais os pobres do Ensino Superior, pois não tinham condições de se sustentarem, precisavam trabalhar e a formação técnica lhes dava essa oportunidade. Além disso, os currículos traziam desvantagem para esses estudantes nos concorridos vestibulares, porque eram rarefeitos na formação geral e intensificados na formação específica. Segundo Aranha (1996), o ensino profissionalizante não se efetivou por falta de professores especializados e de infraestrutura adequada nas escolas (laboratórios, oficinas, materiais).

O foco nos valores da eficiência e da produtividade implicou uma tendência a deslocar para um segundo plano os valores pedagógicos da educação, portanto da formação do homem, do cidadão e sua consequente possibilidade de participação democrática, privilegiando o fortalecimento das estruturas de poder (AROUCA, 2003, p. 43).

E como a elite brasileira é “ranzinza, azeda, medíocre, cobiçosa, que não deixa o país ir pra frente” (tomando emprestadas as palavras de Darcy Ribeiro), e não suportava a hipótese de seus filhos serem formados sob os princípios do trabalho manual, a lei de 1971 foi sendo alterada até extinguir por completo a compulsoriedade da profissionalização nessa etapa. Sendo assim, a escola da elite continuou sendo propedêutica, preparando os alunos para o ingresso nas faculdades e perpetuando o sistema dual de ensino.

Caires e Oliveira (2016) descrevem o início dos anos de 1980 como um período “marcado pelo endividamento externo, pelo achatamento progressivo dos salários, pela grande concentração de renda e pelos altos índices de inflação, entre outras mazelas sociais, que solaparam o desenvolvimento do país” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 87). Tudo isso fez com que alguns setores organizados da sociedade civil exigissem e

lutassem por mudanças radicais e urgentes, no âmbito da política nacional, que culminou, em 1985, com a transição progressiva da democracia, com a saída dos militares do poder e a entrada do governo civil, exercido por José Sarney, em virtude da morte de Tancredo Neves, eleito por votação indireta.

A Constituição de 1988 não trata da Educação Profissional, de maneira específica, mas em seu artigo 205 explicita que a educação visa “[...] ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988a). Ademais, há outras referências no texto sobre a formação para o trabalho e crítica à dualidade estrutural da sociedade brasileira. Conseqüentemente, inicia-se o processo de discussão e elaboração da nova LDBEN, cuja trajetória foi longa e tumultuada em função da conjuntura histórica de democratização do país, bem como dos fortes interesses envolvidos, às vezes inconciliáveis.

Desde meados da década de 80, vem-se observando, no Brasil, a desmontagem da civilização mecânico-industrial, herdada do século XIX. A produção em série, a massificação, a gestão autoritária de empresas e a poluição do meio ambiente começaram a ceder lugar à preocupação com a qualidade, ao atendimento personalizado, à gestão participativa e ao despertar da consciência ecológica. A ampliação do trabalho assalariado e a crescente participação feminina no mercado foram outros fatores que, combinados com o crescimento do setor de serviços e da comunicação/informação, deram origem a novas formas de convívio e de convivência (AROUCA, 2003, p. 44).

Cabe ressaltar aqui, segundo Caires e Oliveira (2016), que os primeiros debates estabelecidos para a elaboração da LDBEN centraram em torno dos conceitos de formação politécnica e tecnológica e de escola unitária, baseados nas produções de Marx e Engels e, posteriormente, de Gramsci. Conceitos esses, conforme descreve Frigotto (2005), vão ao encontro de

desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que facultem aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida. Como lembrava Gramsci, na década de 1920: uma formação que permita o domínio das técnicas, as leis científicas e a serviço de quem e de quantos está a ciência e a técnica. Trata-se de uma formação humana que rompe com as dicotomias geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista da realidade humana (FRIGOTTO, 2005, p. 74).

Arouca (2003) seleciona alguns aspectos da trajetória da Lei de Diretrizes e Bases relatada por Dermeval Saviani (1997) que nos interessam para o trabalho de análise a que nos propusemos, uma vez que acreditamos que o discurso pode ser compreendido como “uma dispersão de textos, cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 15), isto é, existe um sistema de regras que define, num determinado momento histórico, numa determinada língua, o que e como se pode dizer. Desse modo, do projeto inicial do Deputado Octávio Elísio, em 1988, ao substitutivo do Senador Darcy Ribeiro, aprovado em 1996, passaram-se oito anos e muito não foi permitido dizer ao longo do caminho, como veremos a seguir.

A autora lembra que, conforme Nathanael (1993), a cada Constituição, desde 1946, houve a necessidade de elaborar e aprovar uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, visto que os sistemas educacionais do Brasil se estruturam e funcionam sob a égide desses dois textos básicos: a Constituição Federal e a LDBEN, de modo a formar um conjunto de normas indissociáveis. Seguindo esse trâmite, a comunidade educacional organizada começou a se mobilizar já na instalação dos trabalhos do Congresso Nacional Constituinte, em fevereiro de 1987, objetivando influenciar, de algum modo, o tratamento que seria dado à educação pela Constituição de 1988. Como resultado dessa mobilização de educadores organizados, em 1988, promulgada a Constituição, o deputado Octávio Elísio apresentou à Câmara Federal um Projeto de Lei que representava esse debate inicial

Segundo relato de Arouca (2003, p. 45), o número 13 da Revista da ANDE (Revista da Associação Nacional de Educação) teve como pauta central a nova LDBEN, iniciando os trabalhos de elaboração do projeto original da nova lei, em um texto denominado “Contribuição à Elaboração da Nova LDB: um início de conversa”, elaborado por Dermeval Saviani e apresentado na reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), ocorrida em Porto Alegre, entre 25 e 29 de abril de 1988. Publicado ainda em 1988, esse texto foi objeto de discussão na V Conferência Brasileira de Educação, realizada em Brasília, em agosto de 1988.

Em parte do texto publicado, Saviani faz menção ao projeto de formação politécnica no Ensino Médio:

O ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do Ensino Médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. Politécnica significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva a educação de segundo grau tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes (SAVIANI, 2000, p. 39).

Fundamentado nesse texto, o Projeto de Lei n. 1.258-A/1988 foi apresentado à Câmara Federal pelo deputado mineiro Octávio Elísio, e, ainda segundo Arouca (2003, p. 45), o projeto fixava as diretrizes e bases da educação nacional, constituído pelo texto integral da referida proposta de Saviani, ampliado no título IX – Dos recursos para a educação, que passou de 7 para 19 artigos. O Projeto recebeu várias emendas até se transformar no *Substitutivo Jorge Hage*, relator do projeto, que em alguma medida, trazia em seu texto indicadores que poderiam intensificar a luta pela escola unitária de concepção politécnica. Para o próprio relator, citado por Saviani (1997, p. 57), teve início em março de 1989 “o que talvez tenha sido o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei de que se tem notícia no Congresso Nacional”, pois foi um projeto de LDBEN que se deu no interior do Poder Legislativo e não no âmbito do Poder Executivo, como era tradição. Contudo, conforme relatam Caires e Oliveira (2016), “esse clima, marcado pela priorização de uma concepção de mundo, de homem e de educação crítico-dialética, foi sendo arrefecido e substituído por um postulado liberal conservador” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 97).

Saviani (1997) traz uma importante informação técnica sobre a tramitação de um projeto de lei no Congresso Nacional, que nos ajuda a entender esse trajeto de tantas alterações no projeto original até sua versão final:

Numa sistemática bicameral como é o caso do parlamento Brasileiro, um projeto de lei pode ser apresentado e iniciar sua tramitação, indistintamente em qualquer uma das casas do Congresso. Assim, se um projeto começa sua tramitação na Câmara dos Deputados, ao ser aprovado deverá seguir para o

Senado que funcionará como casa revisora. Uma vez aprovado no Senado, havendo alterações, o projeto deve retornar à Câmara para deliberação final após o que é encaminhado para sanção do Presidente da República que, por sua vez, detém o direito de veto. Se houver veto, o projeto deve retornar à Câmara que pode manter ou derrubar o veto. Só então a lei é promulgada. Caso o projeto comece a tramitar no Senado, segue-se o mesmo processo, invertendo-se as posições; nessa hipótese é a Câmara dos Deputados que desempenha o papel de casa revisora. Formalmente é possível também que, estando um projeto tramitando em uma das casas, surja outro projeto sobre a mesma matéria na outra casa. Nesse caso prevalece o projeto que for aprovado antes, transformando a outra casa em casa revisora (SAVIANI, 1997, p. 46-47).

Cronologicamente, no primeiro semestre de 1990 iniciaram-se as negociações e votação na Comissão de Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, dando origem à terceira versão do substitutivo Jorge Hage, com 172 artigos, conforme Arouca (2003). Aprovado na Comissão de Educação em 28 de junho de 1990, o substitutivo passou pela Comissão de Finanças no segundo semestre de 1990, indo ao Plenário no primeiro semestre de 1993, quando finalmente foi aprovado na sessão plenária da Câmara, em 13 de maio de 1993.

Vale ressaltar que enquanto o projeto tramitava na Câmara, surgiram iniciativas paralelas no Senado, entre elas do Senador Jorge Bornhausen (PFL-SC) e a do Senador Marco Maciel (PFL-PE). Todavia, segundo Arouca, essas iniciativas “perderam fôlego, por meio de acordos, em função da situação política do momento” (AROUCA, 2003, p. 47). E por falar em situação política, em maio de 1992, justamente no período que antecede o processo de *impeachment* do então presidente Collor e a conseqüente alteração da correlação de forças políticas, é dada entrada na Comissão de Educação do Senado de um projeto de lei de LDBEN, de autoria do Senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), assinado conjuntamente com os senadores Marco Maciel (PFL-PE) e Maurício Correa (PDT-DF), cujo relator indicado foi Fernando Henrique Cardoso (PSDB-SP); contudo, naquela ocasião, o projeto fica sem apreciação por conta de toda aquela conjuntura política, que só faz desencadear um novo jogo de forças.

Com o impedimento do Presidente da República, Fernando Collor, assumiu a presidência Itamar Franco, que indicou para o Ministério da Educação o professor Murílio Hingel, favorável ao projeto em tramitação na Câmara dos Deputados. No Senado, em 02 de fevereiro de 1993, o projeto de Darcy Ribeiro, que contou com assessoria do

primeiro escalão do MEC, tendo como relator Cid Saboia de Carvalho (PMDB-CE), foi aprovado na Comissão de Educação do Senado, com apenas três votos contrários, “inclusive do Senador João Calmon (PMDB-ES) que encabeçou um requerimento para que a matéria fosse apreciada em plenário, tendo conseguido mais de três vezes o número mínimo de assinaturas” (AROUCA, 2003, p. 47). Por isso, o Senador Darcy Ribeiro articulou um pedido de urgência com mais de 50 assinaturas para a tramitação do seu projeto no Plenário¹⁰, no que foi impedido pelo Ministro Murílio Hingel e pelo líder do governo Pedro Simon, com a articulação de senadores de vários partidos.

Além disso, o senador Jarbas Passarinho (PDS-PA) manifestou-se contrário ao requerimento e levantou questão de ordem, já que, como não constava da pauta da convocação de 02 de fevereiro, o projeto não poderia ter sido aprovado. Aceita a questão de ordem pela presidência do Senado, o projeto voltou à Comissão de Educação (AROUCA, 2003, p. 48).

O substitutivo Jorge Hage, que tramitava na Câmara e lá havia sido aprovado em 13 de maio de 1993, deu entrada no Senado e foi identificado como PLC (Projeto de Lei da Câmara) nº 101, de 1993, sendo, então, designado relator na Comissão de Educação o senador Cid Saboia (PMDB-CE), o mesmo que assinara o projeto Darcy Ribeiro (PLS – nº 67/92 – Projeto de Lei do Senado). Segundo Arouca, Cid Saboia “promoveu audiências públicas, consultou os que tinham contribuições a dar e ouviu os representantes do governo, dos partidos e das entidades educacionais, além de manter interlocução com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública” (AROUCA, 2003, p. 48).

De toda essa articulação, resultou um substitutivo que mantinha a estrutura do projeto da Câmara, ao mesmo tempo que incorporava aspectos do projeto Darcy Ribeiro, do Senado. Esse projeto entrou no Plenário do Senado em 1994, e aparentava que teria uma votação e aprovação tranquilas. Porém, mais uma vez entra em cena um novo jogo de forças políticas que se mediram, como observamos, até aqui. Dermeval Saviani aponta que

¹⁰ De acordo com Arouca (2003, p. 48), no Senado, um projeto aprovado em Comissão só irá a plenário se, no mínimo, um décimo dos membros da casa, portanto oito senadores, assinarem um requerimento solicitando essa ida a plenário.

um novo governo da República já estava eleito, com seu ministério constituído e pronto para tomar posse no início do ano que estava para começar; os deputados e senadores que configuravam a nova composição do Congresso Nacional também já estavam eleitos, aguardando a reabertura dos trabalhos prevista para o próximo mês de fevereiro. A aliança de centro-direita que conduziu Fernando Henrique Cardoso à Presidência da República sob a liderança da coligação PSDB-PFL dispunha as condições para uma nova ofensiva conservadora (SAVIANI, 1997, p. 157).

Essa nova realidade que se inicia em janeiro de 1995, altera todo o trâmite. Com a gestão de Paulo Renato Costa Souza no Ministério da Educação, retornaram ao primeiro escalão do MEC alguns daqueles que estiveram na mesma posição no governo Fernando Collor e deram assessoria ao projeto de Darcy Riberio à época. “Entretanto, posicionaram-se contrariamente ao projeto aprovado na Câmara e ao substitutivo Cid Saboia” (AROUCA, 2003, p. 50). O projeto, então, retornou à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, mediante solicitação do senador Beni Veras (PSDB-CE), e a relatoria foi assumida pelo senador Darcy Ribeiro, que emitiu parecer em 21 de março de 1995, manifestando-se pela inconstitucionalidade de vários aspectos do projeto, apresentando, com isso, substitutivo próprio, que obteve aprovação da Comissão de Constituição e Justiça do Senado. “O jogo político continuou e o próprio senador foi apresentando sucessivas versões de seu substitutivo, incorporando emendas que, de certa forma, atenuassem as posições contrárias” (AROUCA, 2003, p. 51).

Seguindo os trâmites, uma vez aprovado no Senado, o projeto retornou à Câmara dos Deputados na forma de substitutivo Darcy Ribeiro, cujo relator foi o Deputado José Jorge (PFL-PE), que teve o texto final da LDBEN 9.394/1996 aprovado na Câmara dos Deputados em 17 de dezembro de 1996. Foi sancionado pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso sem vetos e a lei foi promulgada em 20 de dezembro do mesmo ano. Assim, o texto apresentado ao senado por Darcy Ribeiro reunia condições mais interessantes ao bloco que, desde o início dos anos de 1990, estava no poder implementando os ajustes neoliberais e disseminando um novo discurso que se referia a um trabalhador “de novo tipo, para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se à produção flexível” (KUENZER, 2009, p. 32).

A aprovação da LDBEN nº 9.394/96 marca o conjunto de reformas empreendidas por Fernando Henrique Cardoso e seu Ministro da

Educação, Paulo Renato, no sentido de minar as conquistas da classe trabalhadora quanto ao direito a uma educação pública de qualidade, que incluía a formação técnica, e redefinir a relação trabalho e educação diretamente relacionada à formação de trabalhadores adaptáveis à transitoriedade e à competitividade dos mercados capitalistas.

A partir de 2003, com a assunção do Partido dos Trabalhadores ao governo, renovaram-se as expectativas dos educadores diante da possibilidade de se ofertar a educação profissional integrada ao Ensino Médio, com a publicação do Decreto nº 5.154/2004, e de retomar com a sociedade civil a construção da proposta de educação unitária e politécnica.

É evidente que os interesses políticos são manifestos e as concepções sobre educação se alteram à medida das transformações do mundo em que se inserem e por isso mesmo acreditamos que toda linguagem se encontra historicamente marcada, e, dessa forma, é necessário compreender que o pesquisador não pode se restringir a ser um leitor passivo da lei e, justamente por isso, se faz necessário evidenciar o contexto sócio-histórico em que essa educação profissional no Brasil se institui e igualmente os atores sociais que a instauram.

Como a proposta central deste trabalho é identificar como se constrói discursivamente o conceito de integração curricular na Educação Profissional Brasileira, a partir da constituição da polêmica em torno do conceito de politecnicidade na LDBEN, através de análise documental do Decreto nº 2.208/1997, do Decreto nº 5.154/2004, da Lei nº 11.741/2008 e da Lei nº 11.892/2008, retomaremos na seção de análise os movimentos históricos e políticos que envolveram esses discursos jurídicos.

2.2. Os saberes teórico-metodológicos da Análise do Discurso

A partir dos acontecimentos discursivos expostos até aqui, pode-se observar que eles descrevem as regularidades e rupturas de inúmeras tentativas de regulamentação de uma Educação Profissional no Brasil através de documentos oficiais, como leis e decretos.

Esse trajeto permite-nos compreender que a dualidade estrutural tão historicamente marcada na Educação Profissional Brasileira é o

resultado de formas de poder que se foram constituindo através de sua legislação, institucionalizando verdades que instauraram e instauram a polêmica em torno do conceito de politecnia.

Ao longo dos últimos vinte anos, houve várias tentativas do Estado de produzir discursos, através da legislação, para uma política de ensino médio que ao mesmo tempo deveria reunir a preparação para o trabalho e a continuidade dos estudos. Contudo, todas essas empreitadas reforçaram, como vimos, algo que já está constituído desde a primeira iniciativa do Estado de unir o Ensino Médio e o ensino profissional no Brasil: a existência de duas redes, uma profissional, para o exercício de funções instrumentais, e outra de educação geral, para o exercício de funções intelectuais e dirigentes, inscrevendo a educação brasileira no âmbito das relações de poder típicas de uma sociedade dividida em classes, de um sociedade definida pela divisão social e técnica do trabalho.

Foucault (1999a) bem descreve essa divisão da Educação em sua concepção sobre a função da educação na sociedade moderna:

Sabe-se que a educação, embora seja de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem. [...] O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso, senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 1999a, 43-45).

A trajetória histórica da Educação Profissional no Brasil, aqui descrita, demonstra-nos claramente esse jogo de forças dentro de um dispositivo político que usa de suas práticas discursivas, principalmente legislativas, para conformar a classe trabalhadora a uma relação trabalho e educação voltada para um acordo explícito com o capital, imprimindo a “língua” da empregabilidade, do empreendedorismo, das competências.

A história, genealógicamente dirigida, não tem por fim reencontrar as raízes de nossa identidade, mas ao contrário, se obstinar em dissipá-la; ela não pretende demarcar o território único de onde nós viemos, essa primeira pátria à qual os

metafísicos prometem que nós retornaremos; ela pretende fazer aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam (FOUCAULT, 1998, p. 34-35).

Vimos, por exemplo, que o reencontro com as lutas progressistas pela Constituição de 1988 e por uma LDBEN no processo de redemocratização do país recuperou o debate conceitual sobre a educação tecnológica e a politécnica, resultando na proposta escrita por Dermeval Saviani e apresentada à Câmara dos Deputados por Octávio Elísio, até chegar ao substitutivo Jorge Hage. Em certa medida, essa proposta reunia um acordo que buscava intensificar a luta pela escola unitária de concepção politécnica para a formação omnilateral dos trabalhadores. Entretanto, evidenciando sua posição estratégica dominante, e para atender à urgência dos ajustes neoliberais que determinavam o conjunto de reformas empreendidas por Fernando Henrique Cardoso, o dispositivo político entra em cena para, mais uma vez, minar alguma esperança da classe trabalhadora de uma educação pública e gratuita que trilhasse novos caminhos para uma educação politécnica, voltada para a perspectiva da emancipação humana. O que resultou desse jogo de poderes foi um imenso acordo composto, ao longo de oito conturbados anos, começando no governo Sarney, atravessando os governos Collor e Itamar e chegando ao governo Fernando Henrique, por um conjunto de práticas, discursos, técnicas e instituições que culminaram no projeto apresentado por Darcy Ribeiro que, como afirmam Caires e Oliveira (2016, p. 107), melhor atendia aos interesses neoliberais priorizados ao longo dessa trajetória.

Como os sistemas educacionais do Brasil estruturam-se e funcionam sob princípios e normas estabelecidos pela Constituição Federal, a partir da qual a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional se constitui, a legislação que regulamentou e regulamenta a Educação Profissional no Brasil, a partir da LDBEN de 1996, traz uma organização discursiva orientada por princípios e normas regulares, organizadas por determinados atores sociais que fazem um esquema imaginário das práticas escolares, no nosso caso específico, das práticas numa educação profissional, técnica e tecnológica.

Entretanto, é humanamente impossível descrever, sem limites, todas as práticas legislativas que regulamentaram a EPB desde a LDBEN nº 9.394/96. Dessa forma, delimitar o *corpus* para a análise é tarefa árdua, pois na Análise do Discurso, essa delimitação só ocorre com a própria análise. Sendo assim, a descrição dos acontecimentos

que marcaram as regularidades e rupturas na Educação Profissional Brasileira (EPB) até aqui nos indicaram os procedimentos de constituição do *corpus* discursivo, delimitado pela relação de sua materialidade linguística com os acontecimentos discursivos que determinaram sua produção.

Retoma-se, pois, o objetivo desta pesquisa de identificar como se constrói discursivamente o conceito de integração curricular na Educação Profissional Brasileira, a partir da constituição da polêmica em torno do conceito de politecnia na LDBEN nº 9.394/96 e, posteriormente, na legislação que regulamenta a Educação Profissional Brasileira. Desse modo, justifica-se a seleção do *corpus* deste trabalho, em primeiro lugar, em se tratando de dois decretos e duas leis, porque percebemos que a legislação tem exercido forte influência na educação brasileira e na EPB não seria diferente, ora no sentido de promover reformas, ora no sentido de provocar desorganização no sistema educacional, simplesmente para atender às necessidades do modelo econômico vigente; em segundo lugar, porque os movimentos históricos e políticos da Educação Profissional Brasileira levaram-nos a delimitar o *corpus*, buscando compreender como se constrói discursivamente essa noção no interior dos discursos dessa legislação, que autoriza aquilo que pode e deve ser dito sobre a Educação Profissional hoje, no Brasil, uma vez que a integração curricular é um conceito que se constitui historicamente na relações sociais e de produção, sob aspectos culturais, políticos e econômicos.

Dessa forma, o *corpus* constitui-se de legislação que se segue à LDBEN nº 9.394/96, especialmente: o Decreto nº 2.208/1997, que normatiza a Educação Profissional de Nível Técnico; o Decreto nº 5.154/2004, que retornou com a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio; a Lei nº 11.741/2008, que integra as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica; e a Lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir do reordenamento das instituições federais de Educação Tecnológica existentes no país e da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esses documentos resultam de embates de forças políticas, enunciados de modo a atenderem às necessidades da divisão social e técnica do trabalho, característica do modo de produção dominante no Brasil.

Delimitamos, portanto, aqui, questões de interesse de uma determinada conjuntura, buscando a possibilidade de construção de um modelo semântico para outros discursos, sabendo, entretanto, que até mesmo a seleção do *corpus* está também no “reino” das possibilidades:

Os *corpora* que, em um momento dado, são objeto de análises, por tudo o que excluem, definem obliquamente os interesses de uma coletividade, de uma conjuntura; eles não podem ter a pretensão de resultar de uma tomada de posse metódica de um espaço claramente balizado. Comparado ao universo dos possíveis, o campo dos discursos recortados e estudados por uma área social dada é apenas uma ilhota de resíduos de uma exiguidade extrema (MAINGUENEAU, 2008, p. 25, grifo do autor).

Tratando-se da perspectiva discursivo-enunciativa da AD, na qual se inscreve este trabalho, Maingueneau (2015) considera que o interesse específico que rege a análise do discurso é

relacionar a estruturação dos textos aos lugares sociais que os tornam possíveis e que eles tornam possíveis. Aqui, a noção de “lugar social” não deve ser apreendida de maneira imediata: pode se tratar, por exemplo, de um posicionamento em um campo discursivo (um partido político, uma doutrina religiosa ou filosófica...). O objeto da análise do discurso não são, então, nem os funcionamentos textuais, nem a situação de comunicação, mas o que os amarra por meio de um dispositivo de enunciação simultaneamente resultante do verbal e do institucional. Nessa perspectiva, pensar os lugares independentemente das falas (reducionismo sociológico) ou pensar as falas independentemente dos lugares dos quais são parte pregnante (reducionismo linguístico) é permanecer aquém das exigências que fundam a análise do discurso (MAINGUENEAU, 2015, p. 47).

Assumindo essa concepção enunciativa de análise do discurso, dá-se, segundo Maingueneau (2015), “um papel central a diversas problemáticas, em particular, à do *gênero de discurso*, que opera a articulação entre texto e situação de comunicação” (MAINGUENEAU, 2015, p. 47, grifo do autor).

2.2.1 Os Gêneros discursivos: o saber sócio-histórico e o fazer dialógico

O interesse pelo estudo dos gêneros do discurso nas diferentes áreas que pesquisam a linguagem explica-se pelo impacto provocado pela leitura do texto *Gêneros do Discurso*, da obra *Estética da Criação Verbal*, de Mikhail Bakhtin, manuscrito inacabado, publicado em 1979,

após sua morte. Nesse texto, Bakhtin amplia a concepção de gêneros, até então reservada a textos literários e retóricos, ao considerar que enunciados relativamente estáveis estão presentes em todos os domínios das atividades humanas, pois é por meio deles que se dá a utilização da língua. Para Bakhtin, “[...] em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa do enunciado em geral e das particularidades [...] dos diversos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 264), uma vez que pesquisas cujos objetos são enunciados concretos (escritos ou orais), relacionados com diferentes esferas sociais, não podem prescindir de uma concepção clara de gêneros de discurso, uma vez que “a riqueza e a diversidade dos gêneros são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Entretanto, o autor ressalta que para haver comunicação produtiva, um texto possui algumas regularidades que o circunscrevem como pertencente a um determinado gênero do discurso. Essas regularidades não significam fechamento, mas condição para que haja interação, pois, se a cada vez em que nos comunicássemos, um novo gênero fosse composto, não haveria uma comunicação possível.

As regularidades, portanto, são, para Bakhtin, palavras selecionadas segundo sua especificação de gênero, mas, evidentemente, palavras materializadas no enunciado, que ganham certa expressão típica. A expressividade da palavra não pertence à própria palavra, atualizando-se nas circunstâncias de uma situação real de discurso.

No gênero a palavra ganha certa expressão típica. Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas. Daí a possibilidade das expressões típicas que parecem sobrepor-se às palavras. Essa expressividade típica do gênero não pertence, evidentemente, à palavra enquanto unidade da língua, não faz parte do seu significado mas reflete apenas a relação da palavra e do seu significado com o gênero, isto é, enunciados típicos (BAKHTIN, 2011, p. 293).

Contudo, essa expressividade da palavra se dá de uma forma bem mais complexa, por um processo dialógico, a partir do qual todo enunciado concreto torna-se um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo, do qual o enunciado emerge limitado pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não bastam em si, são como elos na cadeia de comunicação verbal, são

reações-respostas a outros enunciados numa dada esfera da comunicação verbal.

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra "resposta" no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011, p. 297, grifos do autor).

Pelo exposto, para Bakhtin, a concepção dialógica move a língua, a linguagem e a vida. Para ele, participamos constantemente de um diálogo, sendo a interação com o outro inevitável, já que o eu constitui esse outro e é por ele constituído; dessa forma, o dialogismo é um princípio básico da existência humana.

A partir dessa conclusão de que todo texto possui, de fato, um caráter dialógico, Bakhtin desenvolveu uma série de investigações, apresentando uma variedade de definições, que dentre elas destacamos a polifonia. De acordo com o pensador russo, todo texto resulta do encontro de várias vozes, embora enquanto alguns produzam efeito de polifonia, outros “parecem” ser monofônicos:

Por mais monológico que seja o enunciado (por exemplo uma obra científica ou filosófica), por mais concentrado que esteja no seu objeto, não pode deixar de ser em certa medida também uma resposta àquilo que já foi dito sobre dado objeto, sobre dada questão, ainda que essa responsividade não tenha adquirido uma nítida expressão externa: ela irá manifestar-se na tonalidade do sentido, na tonalidade da expressão, na tonalidade do estilo, nos matizes mais sutis da composição. O enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado (BAKHTIN, 2011, p. 298, grifo do autor).

Em resumo, monofonia ou polifonia são efeitos decorrentes de estratégias discursivas, que podem produzir textos polifônicos, sendo aqueles em que as várias vozes podem ser assimiladas, citadas ou refutadas em um discurso, explicitamente, ou podem produzir textos

monofônicos, por outro lado, que ocultam essas vozes sob a aparência de uma única voz.

No entanto, Bakhtin não descreve uma metodologia de análise das estratégias de polifonia, uma vez que esse não era seu objetivo. Conforme afirma Faraco (2008, p. 49), a polifonia não recebeu um acabamento conceitual, de modo que “o termo vale hoje mais pela sedução derivada de livres associações do que como categoria coerente de um certo arcabouço teórico”. Logo, de acordo com Barros (1996, p. 37), “cabe aos estudiosos do texto examinar as estratégias, os procedimentos, os recursos que fazem de um texto dialogicamente constituído por discursos monofônicos ou polifônicos”. Constata-se que alguns estudiosos da linguagem têm se dedicado aos estudos dos discursos monofônicos e polifônicos, e sua relação com a constituição dos gêneros do discurso, dentre os quais destacamos D. Maingueneau, cuja abordagem dos estudos discursivos-enunciativos nos interessa nesta pesquisa, conforme já descrito.

Maingueneau, em suas primeiras pesquisas, propõe a teoria do primado do interdiscurso sobre o discurso, inscrevendo-se na perspectiva do dialogismo bakhtiniano. Em trabalhos posteriores, a categoria gênero do discurso ganha destaque em suas investigações. Foram muitas abordagens que o autor teceu sobre essa categoria, pelo que, aqui, nos deteremos à abordagem feita em *Análise de Textos de Comunicação* (MAINGUENEAU, 2013), obra através da qual ele discorre sobre o processo de leitura, apontando um certo número de competências envolvidas nesse processo, dentre elas a competência genérica, importante para a interpretação:

Mesmo não dominando certos gêneros, somos geralmente capazes de identificá-los e de ter um comportamento adequado em relação a eles. Cada enunciado possui um certo estatuto genérico, e é baseando-nos nesse estatuto que com ele lidamos: é a partir do momento em que identificamos um enunciado como um cartaz publicitário, um sermão, um curso de língua etc., que podemos adotar em relação a ele a atitude que convém. Sentimo-nos no direito de não ler e de jogar fora um papel identificado como folheto publicitário, mas guardamos um atestado médico a ser entregue a nosso chefe (MAINGUENEAU, 2013, p. 48).

Da mesma forma, Bakhtin considera o conhecimento dos falantes sobre os gêneros do discurso, conhecimento que pode não ser o resultado de um ensino formal:

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discursos orais (e escritos). *Em termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente sua existência (BAKHTIN, 2011, p. 282, grifos do autor).

Maingueneau (2013), além disso, considera a variação da competência genérica de acordo com os sujeitos envolvidos na interação verbal, cuja maioria “é capaz de produzir enunciados no âmbito de um certo número de gêneros de discurso” (MAINGUENEAU, 2013, p. 48), como grande parte do repertório de gêneros da conversa mundana, enquanto “nem todo mundo sabe redigir uma dissertação filosófica” (MAINGUENEAU, 2013, p. 48). Os sujeitos ainda podem participar de um gênero de discurso de diferentes formas, desempenhando diferentes papéis, ou porque esses papéis demandam uma aprendizagem mínima do gênero, ou porque exigem um aprendizado mais profundo: “o papel de leitor de um folheto publicitário requer um aprendizado mínimo, se comparado ao papel de autor de um doutorado em física nuclear” (MAINGUENEAU, 2013, p. 49).

Segundo Bakhtin (2011), esses papéis não dizem respeito ao domínio formal de uma língua, pois

Frequentemente, a pessoa que domina magnificamente o discurso em diferentes esferas da comunicação cultural, sabe ler o relatório, desenvolver uma discussão científica, fala magnificamente sobre questões sociais, cala ou intervém de forma muito desajeitada em uma conversa mundana (BAKHTIN, 2011, p. 284-285).

Ou seja, não se trata de uma questão de classe social ou de grau de escolaridade. Trata-se de determinada competência que intervém no conhecimento do discurso: “Assim, uma determinada competência permite remediar as deficiências ou o fracasso do recurso a uma outra competência” (MAINGUENEAU, 2013, p. 49), isto é, conseguimos lidar com certos enunciados “se pudermos dispor de um mínimo de informação acerca do gênero de discurso em que se incluem tais enunciados” (MAINGUENEAU, 2013, p. 49). Sendo assim, a competência genérica é muito importante na interpretação de enunciados, não sendo a competência exclusivamente linguística suficiente nessa empreitada.

Por esse motivo, Maingueneau (2013) aponta que o analista do discurso, diante da infinidade de categorias da imensa variedade dos textos produzidos em uma sociedade, deve buscar definir critérios mais rigorosos de classificação dos gêneros do discurso para suas análises, tentando fugir do senso comum ou da análise da palavra como unidade da língua.

O analista propõe tipologias que servem de parâmetro para a classificação de diferentes gêneros, baseado na situação de comunicação, considerando o caráter sócio-histórico dos gêneros. No *Dicionário de Análise do Discurso*, Charaudeau e Maingueneau (2016) descrevem diferentes definições de gêneros do discurso que testemunham cada posicionamento teórico ao qual se filiam, mas a distinção de um ponto de vista comunicacional destaca-se pela aproximação com a proposta de Maingueneau (2013):

Para Bakhtin (1984: 267), por exemplo, os gêneros dependem da “natureza comunicacional” da troca verbal, o que lhe permite distinguir duas grandes categorias de base: produções “naturais”, espontâneas, pertencentes aos “gêneros primários” (aqueles da vida cotidiana), e produções “construídas”, institucionalizadas, pertencentes aos gêneros secundários” (aquelas produções elaboradas, literárias, científicas etc.) que derivariam dos primários (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016, p. 250-251).

Na tarefa de definir as tipologias, Maingueneau (2013) traz uma distinção entre gêneros conversacionais e gêneros instituídos, aproximando-se da proposta de Bakhtin por gêneros primários e secundários. Mesmo assim, o autor avisa que “é preciso que estejamos bem conscientes do fato de que eles estão longe de dar conta da totalidade das atividades verbais” (MAINGUENEAU, 2013, p. 116).

Para Maingueneau (2013), os gêneros instituídos estabelecem *a priori* papéis para seus participantes que, em geral, permanecem constantes ao longo da interação. São muito variados, podendo ser tanto orais quanto escritos:

o conselho de classe, a lábua do camelô, a entrevista, a dissertação literária, a consulta médica, o jornal etc. São os gêneros que melhor correspondem à definição do gênero de discurso como dispositivo de comunicação sócio-historicamente definido. Seus participantes se inserem em um formato pré-estabelecido e os papéis que desempenham permanecem normalmente os mesmos durante o ato de comunicação. Os parâmetros que os caracterizam (os papéis dos “atores”, o momento e o lugar convenientes, o médium requerido

etc.) resultam de uma estabilização de coerções ligadas a atividades verbais que se exercem em situações sociais determinadas. Estão ligados às necessidades de uma época e de um lugar determinados, e com eles desaparecem (MAINGUENEAU, 2013, p. 116).

Os gêneros conversacionais, por sua vez, não têm uma ligação forte com lugares institucionais, papéis ou roteiros estáveis de comunicação, sendo os interlocutores que ajustam e negociam a interação enquanto ela ocorre. Os gêneros conversacionais

não se encontram estreitamente ligados a lugares institucionais, a papéis a serem desempenhados pelos parceiros, a *scripts* relativamente estáveis. Sua composição, sua temática são em geral muito vagas, e seu formato se modifica continuamente: eles obedecem a fortes coerções, que são essencialmente *locais*: pode-se tratar de fórmulas de abertura da troca verbal (“bom dia”, “como vai?” etc.), mas também dos modos de encadeamento entre os diferentes turnos de fala. Enquanto nos gêneros instituídos as coerções são *globais* e essencialmente *verticais*, impostas pela natureza da atividade verbal na qual se está engajado, nos gêneros conversacionais predominam as coerções *horizontais*, isto é, as estratégias de ajustamento e de negociação entre os interlocutores. Nessas condições, compreende-se que as interações conversacionais sejam dificilmente categorizáveis em gêneros distintos, como ocorre com os gêneros instituídos: indagar se uma conversa entre amigos diante de uma máquina distribuidora de café e uma conversa entre os mesmos indivíduos na rua pertencem ao mesmo “gênero” não é o mesmo que indagar se uma receita médica e uma carta comercial são dois gêneros instituídos distintos. No que diz respeito aos gêneros instituídos, a identificação dos gêneros é relativamente intuitiva: os próprios usuários têm consciência de mudar de atividade verbal. Em contrapartida, a distinção entre diversos gêneros conversacionais é, acima de tudo, assunto de pesquisadores, em função dos critérios escolhidos; dificilmente os usuários serão capazes de distinguir diferentes gêneros de conversa (MAINGUENEAU, 2013, p. 116-117, grifos do autor).

A definição de gênero proposta por Bakhtin atesta uma certa estabilidade, ou normatividade, nas produções verbais dos falantes. No entanto, o próprio autor deixa claro, desde o início, que essa "invariabilidade" acompanha a dinamicidade da fala, única em sua realização.

Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso

organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas) (BAKHTIN, 2011, p. 283).

Desse modo, se os gêneros, enquanto entidades sócio-discursivas, contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia, eles não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa; ao contrário, são fenômenos, acima de tudo, maleáveis e dinâmicos que surgem, modificam-se e mesmo desaparecem, em função das necessidades e das atividades relacionadas às diferentes esferas de utilização da língua presentes numa dada sociedade. Por isso, as formas de gênero, a partir das quais moldamos o nosso discurso,

diferem substancialmente, é claro, das formas da língua no sentido da sua estabilidade e da sua coerção (normatividade) para o falante. Em linhas gerais, elas são bem mais flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua. Também neste sentido a diversidade dos gêneros é muito grande (BAKHTIN, 2011, p. 283).

E justamente pela grande diversidade de gêneros do discurso é que Maingueneau, em suas abordagens, privilegia os gêneros instituídos, “aqueles que não implicam interação imediata, podem ser distribuídos em uma escala de acordo com a habilidade do falante de categorizar sua estrutura comunicativa” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 154-155), isto é, os gêneros são analisados sempre tendo por objeto o discurso que neles se materializa, os posicionamentos que permitem sua seleção e construção, de acordo com a habilidade do falante de “encenar” sua fala. Entretanto, apesar de o discurso ser assumido por um sujeito, não implica considerá-lo senhor do seu dizer, indivíduo autônomo e transparente, “como ponto de origem soberana de ‘sua’ fala. A fala é dominada pelo dispositivo de comunicação do qual ela provém” (MAINGUENEAU, 2015, p. 27). Segundo Maingueneau, “apreender uma situação de discurso como cena de enunciação é considerá-la do ‘interior’, através da situação que a fala pretende definir, o quadro que ela mostra (no sentido pragmático¹¹) no movimento mesmo de seu desdobramento” (MAINGUENEAU, 2010, p. 205).

¹¹ “A concepção pragmática se opõe radicalmente à ideia de que a língua seja apenas um instrumento para transmitir informações; ela coloca em primeiro plano o caráter interativo da atividade de linguagem, recompondo o conjunto da situação de enunciação etc.; aspectos estes que vão inteiramente ao encontro das opções da AD” (MAINGUENEAU, 1997, p. 32).

2.2.2. A cena de enunciação: o fazer espaço-temporal do discurso

Nesse sentido, Maingueneau propõe organizar a cena de enunciação em três dimensões: a cena englobante, a cena genérica e a cenografia. A cena englobante corresponde ao tipo de discurso a que pertence o texto, a seu estatuto de funcionamento social (estatuto pragmático), que define o modo de o texto interpelar o leitor.

Quando recebemos um folheto na rua, devemos determinar a que título ele nos interpela, se ele é resultante do discurso político, publicitário, religioso... Uma cena englobante política, por exemplo, implica uma relação entre um “cidadão” dirigindo-se a “cidadãos” sobre temas de interesse coletivo (MAINGUENEAU, 2015, p. 118-119).

Assim, todo discurso, por ele mesmo, pretende convencer instituindo a cena de enunciação que o legitima. Todavia, a cena englobante, segundo Maingueneau (2015), não é suficiente para especificar as atividades verbais nas quais se envolvem os sujeitos, pois “A partir do momento em que um texto é conservado e reempregado em um novo contexto, ele pode decorrer de cenas englobantes diferentes daquela que foi sua enunciação original” (MAINGUENEAU, 2015, p. 120). Portanto, o coenunciador não trata com o enunciador em geral, mas com um gênero do discurso em particular, que define esses papéis e o quadro cênico do texto, que, por sua vez, “define o espaço estável no interior do qual o enunciado adquire sentido – o espaço do tipo e do gênero de discurso” (MAINGUENEAU, 2013, p. 97). As cenas genéricas, então, seriam normas que suscitam determinadas condições e circunstâncias de enunciação para cada gênero: sua(s) finalidade(s), quem são e quais os papéis dos participantes, o lugar e o momento necessários para sua realização, seu suporte, as normas de composição e de uso específico de recursos linguísticos que presidem seu consumo.

As cenas – englobante e genérica – definem o quadro cênico em que um discurso pode se inscrever para produzir sentido (o tipo e o gênero do discurso, que são mais ou menos estáveis). Logo, são formas dadas historicamente e socialmente, no tempo e no espaço, e só fazem sentido em determinada época e cultura. Com isso, elas não bastam, entretanto, para dar conta da singularidade de um texto: “Enunciar não é apenas ativar as normas de uma instituição de fala

prévia; é construir sobre essa base uma encenação singular da enunciação: uma cenografia” (MAINGUENEAU, 2015, p. 122).

Com efeito, tomar a palavra significa, em graus variados, assumir um risco; a cenografia não é simplesmente um quadro, cenário, como se o discurso aparecesse inesperadamente no interior de um espaço já construído e independente dele: é a enunciação que, ao se desenvolver, esforça-se para construir progressivamente o seu próprio dispositivo de fala (MAINGUENEAU, 2013, p. 97-98).

A cenografia não se impõe pelo tipo ou pelo gênero do discurso, mas pelo próprio discurso, num processo que Maingueneau (2013, p. 97-98) chama de “enlaçamento paradoxal”, ou seja, a fala supõe uma certa situação de enunciação que, na realidade, valida-se, progressivamente, pela própria enunciação. A cenografia é, dessa forma, “*ao mesmo tempo a fonte do discurso e aquilo que ele engendra*; ela legitima um enunciado, que, por sua vez, deve legitimá-la, estabelecendo que essa cenografia onde nasce a fala é precisamente a cenografia exigida para enunciar como convém” (MAINGUENEAU, 2013, p. 98, grifos do autor).

Exemplificando sua teoria, Maingueneau (2013) resgata a “Carta” escrita por François Mitterrand à época de sua campanha presidencial, em 1988. Segundo o pesquisador, a cena englobante da “Carta” é a do discurso político; a cena genérica seria uma publicação por meio da qual um candidato apresenta seu programa a eleitores. Todavia, o texto não é apresentado como um programa, mas como uma correspondência particular, colocando em contato indivíduos que mantêm ou poderão manter uma relação pessoal. A “Carta” seria, então, uma cenografia construída pelo próprio texto.

Entendemos que essa noção de cenografia dada por Maingueneau aproxima-se das reflexões de Bakhtin sobre a dimensão do estilo:

Portanto, o enunciado, seu estilo e sua composição são determinados pelo elemento semântico-objetal e por seu elemento expressivo, isto é, pela relação valorativa do falante com o elemento semântico-objetal do enunciado. A estilística desconhece qualquer terceiro elemento. Ela só considera os seguintes fatores que determinam o estilo do enunciado: o sistema da língua, o objeto do discurso e do próprio falante e a sua relação valorativa com esse objeto. [...] O falante com sua visão do mundo, os seus juízos de valor e emoções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (dos recursos linguísticos), por

outro – eis tudo o que determina o enunciado, o seu estilo e sua composição. É esta a concepção dominante (BAKHTIN, 2011, p. 296).

O próprio pensador relata que essa questão é bem mais complexa, pois, se ao lado do estilo típico dos gêneros pode-se manifestar um estilo individual, o enunciado também traça limites determinados pela alternância dos sujeitos do discurso, sendo “pleno de *tonalidades dialógicas*, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 298). Maingueneau aproxima-se dessa recusa para o fechamento do texto ao afirmar que o discurso deve ser assumido no bojo de um interdiscurso, isto é, defende o primado do interdiscurso: “Para interpretar o menor enunciado, é necessário relacioná-lo, conscientemente ou não, a todos os tipos de outros enunciados sobre os quais ele se apoia de múltiplas maneiras” (MAINGUENEAU, 2015, p. 28). A interpretação de um enunciado implica, portanto, remetê-lo a outros, com os quais mantém relações de assentimento, conflito ou neutralidade.

E se o texto é aberto a enunciados exteriores e anteriores, Bakhtin atribui um papel relevante ao leitor/ouvinte na construção dos enunciados, na seleção do estilo:

Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*. [...] A quem se destina o enunciado, como o falante (ou o que escreve) percebe e representa para si os destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado – disto dependem tanto a composição quanto, particularmente, o estilo do enunciado. Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero (BAKHTIN, 2011, p. 301, grifos do autor).

Maingueneau (2015), por sua vez, amplia essa manifestação do estilo individual com o estilo típico dos gêneros, relacionando a variação das cenografias à finalidade dos gêneros e, por via indireta, à imagem de leitor/ouvinte neles embutida:

A noção de cenografia se apoia na ideia de que o enunciador, por meio da enunciação, organiza a situação a partir da qual pretende enunciar. Todo discurso, por seu próprio desenvolvimento, pretende, de fato, suscitar a adesão dos destinatários, instaurando a cenografia que o legítima. Esta é imposta logo de início, mas deve ser legitimada por meio da própria enunciação. Não é simplesmente um cenário; ela legitima um enunciado que, em troca, deve

legitimá-la, deve estabelecer que essa cenografia da qual a fala vem é precisamente a cenografia requerida para enunciar como convém num ou noutro gênero do discurso (MAINGUENEAU, 2015, p. 123, grifo do autor).

Pode-se, então, afirmar que enunciar vai muito além de expressar ideias; implica muito mais construir e legitimar o quadro de sua enunciação.

2.2.3. O *ethos* discursivo: o fazer do sujeito na composição dos gêneros discursivos

Nessa empreitada, outro conceito que merece destaque é o de *ethos discursivo*, com o qual opera Maingueneau, uma reelaboração do conceito de *ethos* presente na *Retórica*, de Aristóteles, segundo ele mesmo afirma:

Não é nossa tarefa aqui atribuir uma interpretação ao conjunto dos empregos de “*ethos*” em Aristóteles, mesmo que restringindo-nos à *Retórica*; o que nos interessa é, antes, saber a que título essa categoria interessa a um setor determinado das ciências humanas contemporâneas, em especial ao estudo do discurso. Não vivemos no mesmo mundo da retórica antiga, e a fala não é mais governada pelos mesmos dispositivos; o que era uma disciplina única, a retórica, é hoje dividida em disciplinas teóricas e práticas que têm interesses distintos e captam o *ethos* em diversas facetas (MAINGUENEAU, 2008b, p. 62-63, grifos do autor).

Diante dessa constatação, o analista apresenta sua concepção pessoal de *ethos* em um quadro da análise do discurso e sobre *corpora* provenientes de gêneros “instituídos”, por oposição aos gêneros conversacionais, pois naqueles “os parceiros ocupam papéis preestabelecidos que permanecem estáveis durante o evento comunicativo e seguem rotinas mais ou menos precisas no desenvolvimento da organização textual” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 64); nestes, ao contrário, “os lugares dos parceiros são seguidamente negociados, e o desenvolvimento do texto não obedece a restrições macroestruturais fortes” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 64). Sua perspectiva ultrapassa bastante o quadro da argumentação, porque permite refletir sobre o processo mais geral da adesão dos sujeitos a determinado posicionamento, recobrando não somente a dimensão verbal, como também o conjunto das determinações físicas e psíquicas associadas, pelas representações coletivas, a um “fiador”, instância

subjetiva que se manifesta por meio do discurso, não podendo “ser concebida como estatuto, mas como uma ‘voz’, associada a um ‘corpo enunciante’ historicamente especificado (MAINGUENEAU, 2008b, p. 64)

Assim, acaba-se por atribuir ao fiador um “caráter” e uma “corporalidade”, cujo grau de precisão varia segundo os textos. O “caráter” corresponde a um feixe de traços psicológicos. Quanto à “corporalidade”, ela é associada a uma compleição física e a uma forma de se vestir. Além disso, o ethos implica uma forma de mover-se no espaço social, uma disciplina tácita do corpo, apreendida por meio de um comportamento. O destinatário o identifica apoiando-se em um conjunto difuso de representações sociais, avaliadas positiva ou negativamente, de estereótipos, que a enunciação contribui para reforçar ou transformar (MAINGUENEAU, 2008b, p. 65).

A noção de *ethos* incorporada por Maingueneau aproxima-se do conceito de *entonação expressiva* de Bakhtin, na medida em que considera que qualquer texto escrito, “mesmo se ele o nega, tem uma ‘vocalidade’ específica que permite relacioná-la [...] a um ‘fiador’ que, por meio de seu ‘tom’, atesta o que é dito” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 64). Em outras palavras, as considerações do analista sobre o tom em que enunciam os sujeitos remetem a passagens dos escritos do pensador russo a respeito da *entonação expressiva*, considerado, por ele, traço constitutivo do enunciado.

Quando escolhemos as palavras, partimos do conjunto projetado do enunciado, e esse conjunto que projetamos e criamos é sempre expressivo e é ele que irradia a sua expressão (ou melhor, a nossa expressão) a cada palavra que escolhemos; por assim dizer, contagia essa palavra com a expressão do conjunto. E escolhemos a palavra pelo significado que em si mesmo não é expressivo mas pode ou não corresponder aos nossos objetivos expressivos em face de outras palavras, isto é, em face do conjunto do nosso enunciado. O significado neutro da palavra referida a uma determinada realidade concreta em determinadas condições reais de comunicação discursiva gera a centelha da expressão (BAKHTIN, 2011, p. 291-292).

Nesses termos, a *entonação expressiva* pertence ao enunciado concreto e não à palavra, que não é de ninguém, mas pode abastecer “qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes” (BAKHTIN, 2011, p. 290), que pela palavra assumem “uma ativa posição responsiva – de simpatia, acordo ou desacordo, de estímulo para a ação” (BAKHTIN, 2011, p. 291). Sempre reafirmando o princípio dialógico da linguagem, o pensador russo

reforça a impossibilidade de um enunciado absolutamente neutro, uma vez que o elemento expressivo existe em toda parte e tem significado e grau variado de força nos diferentes campos da comunicação discursiva, pois

muito amiúde a expressão do nosso enunciado é determinada não só – e vez por outra nem tanto – pelo conteúdo semântico-objetual desse enunciado mas também pelos enunciados do outro sobre o mesmo tema, aos quais respondemos, com os quais polemizamos; através deles se determina também o destaque dado a determinados elementos, as repetições e a escolha de expressões mais duras (ou, ao contrário, mais brandas); determina-se também o tom. A expressão do enunciado nunca pode ser entendida e explicada até o fim levando-se em conta apenas o seu conteúdo centrado no objeto e no sentido (BAKHTIN, 2011, p. 297).

Pressupõe-se, dessa forma, que o falante sofre coerções quando da seleção e elaboração dos enunciados, isto é, suas escolhas não são individuais, muito menos idiossincráticas, mas, sobretudo, sofrem influências de outros enunciados e de campos de atividade humana na seleção e na constituição dos diferentes gêneros do discurso; influências que se materializam, inclusive, no tom presente nos gêneros. Tais considerações nos permitem inferir que *ethos discursivo* e *entonação discursiva* são noções compatíveis, levando-se em conta um sujeito que não goza de total liberdade, que é suscetível a influências histórico-sociais. No entanto, são conceitos que possuem especificidades, especialmente o grau de influência que cada autor atribui ao sujeito/falante na constituição de seus enunciados, incluindo seu tom. Bakhtin não descarta a influência individual do falante na composição dos gêneros; esse não é o interesse de Maingueneau, para quem o sujeito é pensado em relação a papéis assumidos por ele nos diferentes gêneros do discurso.

Maingueneau (2013) também ressalta que, na perspectiva da Análise do Discurso, não se deve considerar o *ethos* um meio de persuasão, como o faz a Retórica, nem relacioná-lo a uma concepção de sujeito estrategista; pelo contrário, o *ethos* é imposto ao sujeito pelo posicionamento a que este adere, ou seja, “é por meio de seu próprio enunciado que o fiador deve legitimar sua maneira de dizer” (MAINGUENEAU, 2013, p. 108) para seu coenunciador, buscando mobilizá-lo, “fazê-lo aderir fisicamente a um determinado universo de sentido” (MAINGUENEAU, 2013, p. 108). Desse modo, a qualidade do

ethos está relacionada “à imagem desse ‘fiador’ que, por meio de sua fala, confere a si próprio uma identidade compatível com o mundo que ele deverá construir em seu enunciado” (MAINGUENEAU, 2013, p. 108, grifo do autor). Essa tarefa evidencia a dependência dos enunciados à cena de enunciação que os sustenta, e dessa dependência, emerge a ação do *ethos* sobre o coenunciador, designada por Maingueneau de **incorporação**, que, segundo ele, opera em três registros indissociáveis:

- a enunciação leva o coenunciador a conferir um *ethos* ao seu fiador, ela lhe dá corpo;
- o coenunciador incorpora, assimila, desse modo, um conjunto de esquemas que definem para um dado sujeito, pela maneira de controlar seu corpo, de habitá-lo, uma forma específica de se inscrever no mundo;
- essas duas primeiras incorporações permitem a constituição de um *corpo*, o da comunidade imaginária dos que comungam na adesão a um mesmo discurso (MAINGUENEAU, 2013, p. 109, grifos do autor).

A incorporação, portanto, evidencia que a cenografia se apresenta como inseparável do *ethos* do fiador, com o qual o coenunciador pode se identificar. Por meio dessa identificação, o coenunciador passa a ter “acesso ao ‘dito’ através de uma ‘maneira de dizer’ que está enraizada em uma ‘maneira de ser’, o imaginário de um vivido” (MAINGUENEAU, 1997, p. 49), ratificando a eficácia discursiva, por meio da qual se constitui a tentativa de toda formação discursiva: “convencer consiste em atestar o que é dito na própria enunciação, permitindo a identificação com uma certa determinação do corpo” (MAINGUENEAU, 1997, p. 49).

Assim, o enunciado não é assombrado por “forças ocultas”, por repressões ou por não ditos; a enunciação não é uma cena quimérica, mas um dispositivo que constrói sentidos e sujeitos que nela se reconhecem, por meio de uma organização de restrições que regulam uma atividade específica. Para Foucault, a análise enunciativa ocupa-se da descrição das coisas ditas, precisamente porque foram ditas:

A análise enunciativa é, pois, uma análise histórica, mas que se mantém fora de qualquer interpretação: às coisas ditas, não pergunta o que escondem, o que nelas estava dito e o não dito que involuntariamente recobrem, a abundância de pensamentos, imagens ou fantasmas que as habitam; mas, ao contrário, de que modo existem, o que significa para elas o fato de se terem manifestado, de terem deixado rastros e, talvez, de permanecerem para uma reutilização eventual; o

que é para elas o fato de terem aparecido - e nenhuma outra em seu lugar. Desse ponto de vista, não se reconhece nenhum enunciado latente: pois aquilo a que nos dirigimos está na evidência da linguagem efetiva (FOUCAULT, 2008a, p. 124).

Como consequência, o modelo de Análise do Discurso de base enunciativa a que se propõe Maingueneau não busca somente justificar a produção de determinados enunciados em detrimento de outros, “mas deve, igualmente, explicar como eles puderam mobilizar forças e investir em organizações sociais” (MAINGUENEAU, 1997, p. 50). Com efeito, o objetivo da análise do discurso consiste em “relacionar a estruturação dos textos aos lugares sociais que os tornam possíveis e que eles tornam possíveis” (MAINGUENEAU, 2015, p. 47). Logo, essa concepção de AD atribui papel particularmente especial aos gêneros do discurso, dispositivos de enunciação resultantes, simultaneamente, do verbal e do institucional.

2.2.4. Os saberes produzidos pelos gêneros discursivos decreto e lei: dispositivos de controle

Em nossa pesquisa, a questão dos gêneros do discurso e suas relações com as categorias até aqui descritas assumem grande importância, visto que os gêneros decreto e lei tornaram-se dispositivos especialmente interessantes para os fins a que nos propomos, dentro de uma abordagem dos estudos enunciativos e da Linguística Aplicada, por nosso interesse estar diretamente ligado ao caráter transdisciplinar da Análise do Discurso, que aponta para a investigação das situações de uso da linguagem que autorizam aquilo que deve ou não deve ser dito sobre o conceito de integração curricular nesses documentos, ao mesmo tempo em que convoca o analista do discurso “a ultrapassar as cristalizações e os universalismos, a interrogar a lógica que dá sustentação aos especialismos, a ‘nomadizar’ as fronteiras, torná-las estáveis” (DEUDARÁ; ROCHA, 2013, p. 125). Analisar a discursividade desses conceitos implica, portanto, a transformação da figura do linguista enquanto aquele que atualiza o interesse pela “linguagem como entrada para a investigação do trabalho” (ROCHA; DAHER; SANT’ANNA, 2002, p. 78). Os autores argumentam que esse interesse é, hoje, muito importante, por conta de algumas questões:

- o declínio do prestígio adquirido pelos corpora de arquivo que caracterizaram os primeiros trabalhos em AD;
- a necessária incursão em práticas interdisciplinares como decorrência da própria redefinição de um objeto de estudo para os profissionais da linguagem: o discurso, entendido como o encontro de uma produção textual e, simultaneamente, produção de uma comunidade que sustenta esses discursos;
- a própria redefinição do que vem a ser o mundo do trabalho na academia, passando-se a valorizar, na universidade, as atividades de ordem extensionista: é desejável que a universidade – e, em especial, a universidade pública – ofereça à sociedade um retorno concreto do trabalho que realiza;
- a relevância da construção de um perfil do linguista como cientista social, distanciando-se da imagem dos “cientistas de gabinete”;
- a diversificação dos campos de atuação da Linguística Aplicada;
- os tipos de demandas mais recentemente encaminhadas ao linguista (ROCHA; DAHER; SANT’ANNA, 2002, p. 78).

Neste trabalho, a reflexão acerca da polêmica em torno da politécnia no processo de construção desses enunciados nos mobiliza a investigar as forças produtoras desse conjunto de gêneros que regulamentaram e regulamentam a Educação Profissional Brasileira (Decreto nº 2.208/1997, Decreto nº 5.154/2004, Lei nº 11.741/2008 e Lei nº 11.892/2008), que emergem pressupondo certo lugar de fala para o legislador, num meio de circulação previsto para essas enunciações em determinadas coordenadas de tempo e espaço. Com efeito, o real passa a tomar forma pelo discurso jurídico enunciado para compor um sistema prescritivo de condutas, tomado como objeto cultural que, aparentemente, seria monofônico.

O discurso jurídico, por sua tipologia própria, cria uma ilusão de completude que se fortalece em seu próprio funcionamento, apagando o que lhe é exterior, tentando controlar a significação, por meio de modalidades distintas de poder. Essa ideia nos remete à noção de poder, tal como formulada por Foucault (1988; 1995; 1998; 1999a; 1999b; 2008a; 2008b; 2008c), para quem o exercício do poder seria um modo de ação de sujeitos sobre as ações de outros, o governo de homens por outros homens.

Para Foucault, o homem não preexiste ao mundo social: ele se constrói por meio do social, que por sua vez vai se moldando pela ação humana. Com essa definição, sujeito seria um composto histórico, que gera uma determinada identidade concebida como sendo sua.

FISCHER (1999) desenha o sujeito na trajetória de Foucault, desde a *História da Loucura*, em que percebeu a racionalidade se

estruturando ao observar minuciosamente os regulamentos, as técnicas de controle e disciplina presentes nas instituições, que através de seu discurso ordenador, classificador e instaurador de regimes de verdades, reforçam o poder nas relações sociais. Poder esse entendido pelo filósofo como uma ação sobre as ações, de todo modo permanente e penetrante. É o que ele chamou de biopoder, com a ruptura ocorrida durante o século XVIII, quando os governos passam a tratar os corpos coletivamente e os tomam naquilo que eles têm em comum: o pertencimento a uma espécie. Por isso eles precisam ser descritos, quantificados, produzindo inúmeros saberes, com o objetivo de controlar, regulamentar a vida coletiva. O homem classificado, julgado, exercitado, comparado, diferenciado, hierarquizado, homogeneizado, excluído, “aprende a docilidade de um corpo que se reconhece como vigia de si mesmo, e se esmera em tornar-se apto, produtivo, capaz, disposto a um aprisionamento jamais percebido como tal” (FISCHER, 1999, p. 48). Em outras palavras, o poder, esse “efeito de conjunto” (FISCHER, 1999, p. 49), tem por função impor uma conduta determinada a uma multiplicidade de indivíduos ou ao indivíduo em particular, de forma a que respondam às expectativas das instituições criadas pela sociedade moderna.

Assim, Foucault fornece para a pesquisa em Análise do Discurso uma metodologia que se compromete com problematizações e práticas dos sujeitos, trazendo quatro pontos fundamentais, que estabelecerão a relação entre moral e prática de si: a substância ética (domínio fiel de nossos desejos - moral); o modo de sujeição (reconhecemo-nos num grupo e agirmos de acordo com seus preceitos); o trabalho ético (reforçar a moral para manter-se nela) e a teleologia (aspiração à perfeição). Então, é imprescindível ao pesquisador dedicar-se a um trabalho que contemple o ponto de vista histórico de constituição de subjetividade, analisando o modo pelo qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade em que está em relação consigo mesmo, no qual o sujeito se observa e se reconhece como um lugar de saber e de produção de verdade. Essa verdade é compartilhada por ele e pelo outro que o interpreta e lhe devolve sua verdade.

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela

acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1998, p. 12).

Seguindo o pensamento foucaultiano, observamos que a construção enunciativa dos diferentes elementos que compõem o discurso jurídico faz uso de instrumentos que se aplicam no embate das relações de força existentes na interação com o propósito de produzir determinadas verdades. Esses instrumentos, por meio da circularidade imposta às leis e aos decretos, criam uma ilusão de completude que se fortalece no funcionamento desses discursos, que têm o objetivo de controlar a significação, apagando o que lhe é exterior. Desse modo, é necessário recuperar no interdiscurso, a polêmica, o confronto, os choques sociais, como fizemos no início deste capítulo, numa tentativa de reconstruir o caráter dialógico desaparecido nesses dispositivos jurídicos. Portanto, a verdade é reforçada e reconduzida por uma série de práticas institucionalizadas, apontando-nos para um dado saber de uma dada sociedade, valorizado, distribuído e repartido por ela, e, de certo modo, atribuído a ela.

Dessa forma, a articulação saber/poder aparece em Foucault criando vínculos indissociáveis entre a produção de discursos, seus modos de circulação e as técnicas de poder e dispositivos de ordenação dos corpos, historicamente situados. Nesse quadro, o indivíduo, antes de ser origem da produção discursiva e da circulação no espaço-tempo, emerge como seu efeito (DEUDARÁ; ROCHA, 2013, p. 127).

Trazemos para este diálogo as reflexões de Maingueneau (1997), que destaca a responsabilidade do analista do discurso em designar as duas vertentes da atividade discursiva: o social e o textual, atribuição que o pesquisador denomina de prática discursiva, conceito que integra, “por um lado, a formação discursiva, por outro, o que chamaremos de **comunidade discursiva**, isto é, o grupo ou a organização de grupos no interior dos quais são produzidos, gerados os textos que dependem da formação discursiva” (MAINGUENEAU, 1997, p. 56, grifo do autor).

Logo, o real toma forma pelo discurso enunciado num dado tempo e num determinado lugar, e intermediado por um sujeito. Esses

atributos (pessoa, espaço e tempo) são inerentes ao discurso e à enunciação. E sendo o discurso sempre “assumido por um sujeito”, “que se coloca como fonte de referências pessoais, temporais, espaciais e, ao mesmo tempo, indica que atitude está tomando em relação àquilo que diz e em relação a seu coenunciador” (MAINGUENEAU, 2013, p. 61-62), não há como falar de discurso jurídico sem fazer alusão a um sujeito.

As práticas de linguagem criam e propagam a imagem de um corpo, que não se confunde com o homem físico, mas a um estado de existência que se confunde com a própria instância enunciativa. Essa indicação é compatível tanto com a noção de dispersão do sujeito em Foucault (2008a), quando reconhece o desdobramento de papéis de acordo com as diversas posições que o sujeito ocupa dentro um mesmo texto, quanto com o conceito de prática discursiva, termo também proposto pelo filósofo (FOUCAULT, 2008a), segundo a qual o sujeito emerge como efeito de um conjunto de forças sociais em embate, dinâmicas, anteriores e independentes das ações humanas.

Nesses termos, o social deixa de ser o cenário do encontro de individualidades previamente construídas e passa a ser pensado como dimensão que se configura a partir de um arranjo sempre provisório de forças, do qual o indivíduo emerge como efeito. Dessa forma, a produção de sentido dos textos não pode mais se apoiar na ilusão apaziguadora de uma origem individual. A atribuição de sentido é processo que remete ao campo de forças que a própria emergência do texto e a de suas leituras posteriores acionam (DEUSDARÁ; ROCHA, 2013, p. 126).

Quanto à noção de sujeito que se desdobra e assume vários papéis no discurso, Brandão (2006) faz uma remissão ao conceito de polifonia (em Bakhtin, como já vimos), que opõe um discurso tecido pelo discurso do outro (discurso polifônico) a um discurso qualificado como monológico, em que o sujeito seria a origem do dizer, da única voz que ecoa do texto. Segundo a autora, para a AD, “não há discursos constitutivamente monológicos, mas discursos que se ‘fingem’ monológicos na medida em que reconhecemos que toda palavra é dialógica, que todo discurso tem dentro dele outro discurso, que tudo que é dito é um ‘já-dito’” (BRANDÃO, 2006, p. 85, grifos da autora).

Apesar do aparente caráter monológico que lhe é conferido, pela pressuposta impessoalidade e possibilidade de generalização e universalização, além da passividade do coenunciador, o discurso jurídico também é dialógico, uma vez que “Cada enunciado é um elo

na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 272), construindo um cenário de coexistência enunciativa, como assinala Foucault:

Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis. Se se pode falar de um enunciado, é na medida em que uma frase (uma proposição) figura em um ponto definido, com uma posição determinada, em um jogo enunciativo que a extrapola (FOUCAULT, 1969, p. 112).

Entretanto, essa coexistência enunciativa não é pacífica. No discurso jurídico há o encontro de princípios e instituições que constituem o referente de exercício, aplicação e interpretação desses discursos, possibilitando “a estabilização do princípio do discurso pela demarcação teórica dos critérios da formação da vontade jurídica” (LEAL, 2002, p. 170). A passagem de um discurso a outro, portanto, obedece a determinados ritos criadores de um espaço discursivo formalizado pela norma institucional. Interessa-nos destacar que a instituição não é um simples suporte das enunciações que fundamentalmente são exteriores a ela; pelo contrário,

nosso projeto supõe, evidentemente, a rejeição de uma concepção sociológica “externa”. É a própria possibilidade dessa articulação que nos interessa, e não a instituição em si. Se se constata que a mudança de dominação discursiva num campo é acompanhada também de uma mudança correlativa dos espaços institucionais, e que tal mudança é pensável em termos de semântica global, isso significa que também nesse nível não há transformação gradual dos enunciadores de um discurso em enunciadores de outro discurso por uma série de microevoluções, mas substituição do conjunto de uma população de enunciadores, de uma rede de produção-difusão etc... de um certo tipo por outros (MAINGUENEAU, 2008a, p. 121).

Articulando discurso e instituição, Maingueneau (2008a) completa que pensar a discursividade sob esse aspecto, não implica considerar uma forma de sucessão, em que a instituição precede o discurso; antes, o pesquisador rejeita “a ideia de que existiria um ‘ambiente’ do discurso que lhe seria exterior” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 136), e considera que a imbricação semântica que surge dos aspectos textuais e não textuais poderia ser definida não como discurso,

mas como *prática discursiva*, seguindo nisso, em parte, a visão de Michel Foucault, que introduz precisamente esse termo para referir-se ao “sistema de relações” que, para um discurso dado, regula as localizações institucionais das diversas posições que o sujeito de enunciação pode ocupar. Assim, evitaremos dissociar os componentes de uma inscrição social e semântica polimorfa, destinada a estruturar a complexidade de uma relação com o mundo para uma coletividade, real ou virtual (MAINGUENEAU, 2008, p. 136, grifo do autor).

Desse modo, o sujeito aqui entendido como histórico e social, através do dispositivo enunciativo da cenografia, legitima seu próprio discurso. A cena de enunciação, por sua vez, pressupõe determinadas características que definem a situação de enunciação linguística, ou seja, a *dêixis discursiva*, que traça as categorias sempre implicadas numa enunciação: enunciador e coenunciador, momento e lugar da enunciação. A *dêixis enunciativa* é o primeiro acesso à cenografia de uma formação discursiva e claramente demonstra que um enunciado “não se assenta no absoluto” (MAINGUENEAU, 2013, p. 126), mas é produto do “*próprio acontecimento enunciativo*” (MAINGUENEAU, 2013, p. 126, grifo do autor).

Deusdará e Rocha (2013) trazem uma análise minuciosa de um decreto presidencial, publicado em conjunto com outros três e com algumas portarias do Ministério da Educação, como parte de medidas amplamente conhecidas por Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). No trabalho, os pesquisadores logo apresentam a cena de enunciação a partir da *dêixis discursiva*, justamente para evidenciar os deslocamentos apreendidos no texto ao longo da análise, uma vez que um decreto presidencial é um documento “cuja autoria é atribuída do ponto de vista textual ao presidente da república” (DEUSDARÁ; ROCHA, 2013, p. 128), mas que, por vezes, essa autoria se desloca, para compor o pacto, o acordo que está em evidência no referido decreto.

Os autores demonstram que o enunciador de um decreto assume a terceira pessoa, através do sintagma “O Presidente da República”, seguido da referência à legislação que ratifica sua autoridade legal para tal ato, além dos artigos da Constituição Federal e da LDBEN, relacionados ao tema tratado. Na sequência, o verbo “decreta”, que exhibe a enunciação do decreto.

Os rituais vão dando contornos à figuração do soberano que possui legitimidade para enunciar leis. Ressalta-se que o plano da organização e do conteúdo textual

é apenas um dos níveis em que os modos de enunciar ganham estabilidade (Bakhtin, 2000), perspectiva essa, plenamente compatível com o enfoque de Maingueneau (2013), que coloca em destaque os seguintes aspectos definidores dos gêneros discursivos: 1) um estatuto legítimo entre os parceiros da comunicação; 2) uma finalidade reconhecida; 3) coordenadas de tempo e espaço definidas; 4) formas de circulação; 5) organização textual (DEUSDARÁ; ROCHA, 2013, p. 129).

Partindo do pressuposto de que um gênero põe em evidência coenunciadores em relação, Deusdará e Rocha (2013) descrevem um enunciador autorizado para o decreto: o Presidente da República, autorizado para tanto pelo artigo 84, inciso VI, da Constituição Federal¹²; por outro lado, anunciam que não há marcas explícitas do coenunciador, “talvez porque, em princípio, o decreto deva ser de conhecimento de todos, ou, ao menos, se pretende que todos tenham a possibilidade de acesso (DEUSDARÁ; ROCHA, 2013, p. 129). Além dessas regularidades, os pesquisadores apontam os trâmites que constituem o ritual de expedição de um decreto, como a sua publicação no Diário Oficial da União (DOU), para delimitar um contexto específico de circulação. As coordenadas temporais e espaciais também ganham destaque na descrição da cenografia, em que se constitui um presente do indicativo (aquele em que o decreto é anunciado) e um futuro do indicativo (aquele no qual as ações previstas pelo documento entrarão em vigor). Outras coordenadas são marcadas pela expressão de local e data de assinatura do decreto, ao final do documento, observando-se, com isso, que “o momento da enunciação situa-se a partir de dado encadeamento histórico, compreendido como uma sucessão de pontos cronológicos” (DEUSDARÁ; ROCHA, 2013, p. 129).

Segundo os autores, toda essa paisagem jurídica, pela qual um Presidente da República, conforme atribuições que lhe foram conferidas pela Constituição Federal, expede um decreto dirigido a todos os brasileiros, enunciado a partir de Brasília, numa determinada

¹² Art. 84. Compete privativamente ao Presidente da República:

[...]

VI – dispor, mediante decreto, sobre:

- a) organização e funcionamento da administração federal, quando não implicar aumento de despesa nem criação ou extinção de órgãos públicos;
- b) extinção de funções ou cargos públicos quando vagos;

[...] (BRASIL, 1988a).

data, coloca em questão todo um universo de sentido que uma prática discursiva constrói através de sua enunciação: “a expedição de decretos não apenas deve estar prevista segundo uma ordem determinada; antes, a enunciação mesma de um decreto é necessária para fazer ver essa ordem, que, aparentemente, somente a pressuporia” (DEUSDARÁ; ROCHA, 2013, p. 129).

Tomamos como exemplo o trabalho de Deusdará e Rocha (2013), uma vez que nossos *corpora* estão compostos de dois decretos presidenciais, como já mencionamos, além de duas leis. A respeito da cenografia das leis, é importante destacar que se tratam de leis que tiveram origem em projetos de lei de autoria do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. Conforme a Constituição Federal, em seu Artigo 64, “A discussão e votação dos projetos de lei de iniciativa do Presidente da República, do Supremo Tribunal Federal e dos Tribunais Superiores terão início na Câmara dos Deputados” (BRASIL, 1988a). Sendo assim, torna-se relevante destacar que quando um Projeto de Lei (PL) é apresentado, em qualquer uma das casas legislativas (Câmara dos Deputados ou Senado Federal), ele deve passar por diversas instâncias.

Segundo Rodrigues (2012, p. 156), o PL deve ser apresentado à Mesa Diretora¹³, que decide sobre o regime de tramitação¹⁴ do projeto e o distribui para a apreciação das Comissões pertinentes. As proposições são analisadas pelas Comissões, sendo que cada uma possui seu Relator, que deve escrever seu Parecer e pronunciar seu voto, favorável ou contrário à aprovação do projeto por ele avaliado. Ao Relator cabe, ainda, sugerir alterações no texto da lei apresentado no PL “e, dependendo do regime de tramitação adotado para o projeto, tem o poder de aprová-lo, fazendo com que prossigam os trâmites do processo legislativo, ou rejeitá-lo, sujeitando-o ao arquivamento” (RODRIGUES, 2012, p. 160).

A definição das Comissões Técnicas que avaliarão um PL é feita pela Mesa Diretora, baseada no conteúdo da proposição do projeto.

¹³ Conforme o Regimento Interno da Câmara dos Deputados, a Mesa Diretora é composta pelo Presidente da Câmara, dois Vice-Presidentes e quatro Secretários, que contam com quatro suplentes (ANDRADE; COUTINHO, 2016, p. 25).

¹⁴ A definição do regime de tramitação de um PL é especificada pela Mesa Diretora que o recebe, e pode se dar por urgência, prioridade ou de forma ordinária. A principal diferença entre cada um desses regimes está nos prazos e nas formalidades que a tramitação do projeto deve cumprir (RODRIGUES, 2012, p. 156).

Entretanto, como aponta Rodrigues (2012), todos os projetos de lei devem, obrigatoriamente, passar pela Comissão de Constituição e Justiça, “que avalia se estão ou não de acordo com a Constituição Federal, já que esta é a *Lei Maior* do país e, portanto, nenhum PL pode ferir ou contrariar o estabelecido pelo texto constitucional” (RODRIGUES, 2012, p. 160, grifo da autora). Obtendo voto favorável dos relatores das Comissões, a proposição será, então, encaminhada ao Plenário, para o procedimento de votação, última etapa do processo legislativo, que segue o trâmite:

primeiramente, publica-se a proposição no *Diário da Câmara*, que é distribuído a todos os parlamentares, para que tomem ciência do conteúdo das votações nas quais deverão participar – nessa publicação, encontram-se todos os textos produzidos durante a tramitação da proposição (a saber, o *Projeto de Lei* apresentado à Câmara, suas *Ementa* e *Justificação*, os *Pareceres* dos relatores das Comissões que o avaliaram e as possíveis Emendas que o texto original recebeu); em seguida, o projeto entra na *Ordem do Dia*, que é a agenda de trabalho do Plenário, quando será discutido e votado pela totalidade dos deputados (RODRIGUES, 2012, p. 161, grifos da autora).

O projeto de lei aprovado por uma Casa será revisto pela outra; portanto, ao ser aprovado na Câmara, o PL deve ir para o Senado Federal, “onde deverá ser apreciado em processo cujo trajeto é fundamentalmente semelhante ao já descrito da Câmara dos Deputados, passando também por Comissões cujos relatores produzem pareceres que avaliam a proposição” (RODRIGUES, 2012, p. 161). Em caso de aprovação sem emendas, é encaminhado à sanção do Presidente da República para transformar-se em Lei. Todavia, em qualquer momento do trâmite, seja em alguma Comissão, no Plenário, na Câmara ou no Senado ou na sanção presidencial, se alguma emenda for proposta, “o PL volta ao ponto de partida de análise das proposições, tendo de passar novamente pelas Comissões Permanentes da Câmara, que aceitarão ou rejeitarão a emenda proposta” (RODRIGUES, 2012, p. 161-162). Caso a emenda seja rejeitada, após a discussão na Câmara, o projeto é encaminhado para a sanção, sendo o proponente da emenda notificado acerca da rejeição; se a emenda for aceita, todo o trajeto de tramitação na Câmara e no Senado é refeito para, depois, ser encaminhado ao Presidente da República, que pode, ainda, vetar a proposição, total ou parcialmente. Em caso de veto presidencial, o PL retorna à Câmara dos Deputados,

que pode confirmar ou derrubar o veto. “Se o veto é confirmado, o projeto é encaminhado para arquivamento, mas, se é derrubado, o projeto deverá permanecer em sua forma original e será reencaminhado à Presidência para sanção (RODRIGUES, 2012, p. 162).

Todo esse detalhamento do Processo Legislativo parece-nos fundamental para a compreensão das condições de produção do discurso jurídico que constitui nossos *corpora* de análise. Ao nos inserirmos numa determinada esfera da atividade humana, devemos observar as diversas coerções que lhe impõem o contexto, os lugares de circulação, as condições de recepção. Assim, compreender um enunciado vai muito além da compreensão do senso comum de que o contexto está ao redor de um enunciado que contém um sentido oculto o qual o destinatário precisa desvendar. Compreender o enunciado para a Análise do Discurso é, sobretudo,

mobilizar saberes muito diversos, fazer hipóteses, raciocinar, construindo um contexto que não é um dado preestabelecido e estável. A própria ideia de um enunciado que possua um sentido fixo fora de contexto torna-se insustentável. Certamente isso não quer dizer que as unidades lexicais de uma sequência verbal não signifiquem nada *a priori*, mas, fora de contexto, não podemos falar realmente do sentido de um enunciado; na melhor das hipóteses, falaremos de coerções para que um sentido seja atribuído à sequência verbal proferida em uma situação particular, para que esta se torne um verdadeiro enunciado, assumido em um lugar e um momento específicos, por um sujeito que se dirige, numa determinada perspectiva, a um ou a vários sujeitos (MAINGUENEAU, 2013, p. 22).

O discurso, portanto, é orientado, tem um determinado objetivo e se desenvolve linearmente no tempo e no espaço, regido por determinadas condições que podem ser alteradas, a depender de quem o produz e das diferentes formas de ação com que esse sujeito abordará outros sujeitos. Mais uma vez afirmamos que o conhecimento da língua não é suficiente para interpretar um enunciado, sendo preciso recorrer a procedimentos pragmáticos ligados ao contexto, que envolve, segundo Maingueneau (2013), um acordo tácito, inseparável da atividade verbal, entre o produtor do enunciado e o destinatário, para construir uma interpretação: “cada um postula que seu parceiro aceita as regras e espera que o outro as respeite. Essas regras são convenções tácitas” (MAINGUENEAU, 2013, p. 34).

Se o discurso, então, é regido por um princípio de cooperação, dentro de um conjunto de normas, pode-se afirmar que a lei, após a descrição feita aqui sobre os trâmites do Processo Legislativo de um Projeto de Lei, é um gênero do discurso jurídico pertencente a um contexto de produção particular, orientado e regido por normas específicas, servindo-se de uma linguagem também específica, própria do Direito. Uma lei é portadora de algumas características importantes da enunciação deste gênero específico. Seu enunciado prescreve regras de conduta, normas, através de um vocabulário técnico. Além disso, o enunciador não é alguém que se possa determinar especificamente, pois, em geral, o enunciado é o resultado da decisão de um Plenário, ou seja, de um grupo de pessoas, que se reúnem com o objetivo de elaborar tal texto. Mesmo que o projeto que originou a lei tenha partido de único indivíduo, a tramitação do PL transforma a lei em expressão da vontade de um grupo, e mesmo que venha assinado por um sujeito, este é apenas um representante a quem foi atribuída tal função.

Esse aspecto é muito relevante nos textos jurídicos, pois indicam seu caráter dialógico, para Bakhtin, e interdiscursivo, para Maingueneau, pois o texto de lei é o reflexo da cultura econômica, política e social de um povo, mesmo quando produzido para formular adaptações, acréscimos ou supressões de outras leis vigentes. Desse modo, um texto de lei não existe sem outros textos anteriores e suscita tantos outros textos decorrentes da existência deste mesmo texto. Além do mais, considerando que a lei, num Estado Democrático de Direito, torna-se a voz da sociedade que se expressa através dela para regular as ações entre os homens, observa-se o processo polifônico de produção desse tipo de discurso que repercute vozes de uma coletividade, ou seja, a lei é a voz da sociedade num dado lugar e num dado momento histórico. Observa-se, portanto, que essas práticas discursivas demonstram que há diferentes grades semânticas em jogo, relações de poder, que apagam todo o trajeto anterior até a sua constituição.

Dessa forma, pela natureza social da linguagem, todo gênero é o reflexo de relações dialógicas, de interações que ocorrem entre os indivíduos organizados em sociedades. Assim também o é com os gêneros que compõem o discurso jurídico, pois espelham a

necessidade do direito para regular a vida do homem com a sociedade, a vida em comum e as condutas sociais.

Ademais, o contexto de enunciação de uma lei, como já relatado, onde se entrecruzam dialogismo e polifonia, tem sua cena englobante prescrita no Congresso Nacional, que define o estatuto de funcionamento social da lei, sendo essa cena legitimada pela própria Constituição Federal:

Art. 59. O processo legislativo compreende a elaboração de:

- I – emendas à Constituição;
- II – leis complementares;
- III – leis ordinárias;
- IV – leis delegadas;
- V – medidas provisórias;
- VI – decretos legislativos;
- VII – resoluções (BRASIL, 1988a).

Entretanto, essa cena englobante não é suficiente para configurar a atividade verbal de uma lei, uma vez que o coenunciador desse gênero não trata com um enunciador em geral, mas com o gênero em particular, que lhe pressupõe uma cena genérica relativamente fixa, que ativa determinadas normas constitutivas que lhe suscitam expectativas. Mas é preciso lembrar que o conceito de gênero aciona dispositivos construídos sócio-historicamente que permitem colocar a linguagem em funcionamento, através da cenografia, indiretamente colocada pelo gênero. A cenografia é, “*ao mesmo tempo a fonte do discurso e aquilo que ele engendra*”; ela legitima um enunciado, que, por sua vez, deve legitimá-la, estabelecendo que essa cenografia onde nasce a fala é precisamente a cenografia exigida para enunciar como convém” (MAINGUENEAU, 2013, p. 98), ou seja, a fala supõe uma certa situação de enunciação que, na realidade, valida-se, progressivamente, pela própria enunciação.

Portanto, as cenas e a cenografia não são sobrepostas, ou uma não antecede a outra, mas elas são concomitantes, considerando o gênero como uma rotina que se estabiliza, de uma certa maneira, ao empregarmos a língua. Conforme Arouca (2003, p. 96), “o sujeito enunciador constrói suas cenografias a partir do repertório de cenas validadas e em função do grupo a que se dirige, buscando, com essa estratégia, propiciar a incorporação do interlocutor ao imaginário que constrói pelo discurso”. Desse ponto de vista, o interdiscurso é um

conceito fundamental para a compreensão do texto como um todo, assumindo que toda enunciação pressupõe um EU, que se inscreve no discurso como sujeito “aparente” de sua fala; um TU, o outro instituído pela própria enunciação; o AQUI e o AGORA que emergem da enunciação e referenciam o espaço discursivo que se tece e em que se constrói o tempo da enunciação.

A enunciação de uma lei, por exemplo, implica “uma certa atividade enunciativa, cujo exercício é imprescindível para dar visibilidade à maquinaria que a gera” (DEUSDARÁ; ROCHA, 2013, p. 130), instituindo uma organização jurídica da autoridade para o ato de legislar. A noção de *ethos*, tomada como uma das dimensões constitutivas da cenografia, vem nos permitir relacionar a interdiscursividade às condições de enunciabilidade de um texto.

A tomada da palavra, pelo enunciador, implica, necessária e simultaneamente, a construção de uma imagem de si mesmo. Tal fato não está associado a uma organização discursiva que se volte para a explicitação de qualidades do enunciador, de suas características ou traços particulares. O próprio discurso engendrado (estilo, soluções enunciativas, crenças implícitas) deixa vaziar uma espécie de representação da “pessoa” do enunciador. Essa representação/imagem de si acaba constituindo o *ethos discursivo* (AROUCA, 2003, p. 97, grifos da autora).

O *ethos* discursivo é uma espécie de garantia que o enunciador emite daquilo que enuncia, possibilitando criar adesão ao que fala, constituindo-se elemento importante para o levantamento da cenografia instaurada pelo discurso, na medida em que o enunciador não é uma entidade dona do dizer, nem o *ethos* é um modo de persuadir. Esse movimento de partilha de um mundo construído pelo enunciador, ao qual o interlocutor se incorpora, traz para a concepção de *ethos* uma corporalidade, que ultrapassa a dimensão verbal, atingindo dimensões físicas e psíquicas associadas ao “fiador”, por meio de representações coletivas, segundo as quais

o *ethos* implica uma forma de mover-se no espaço social, uma disciplina tácita do corpo, apreendida por meio de um comportamento. O destinatário o identifica apoiando-se em um conjunto difuso de representações sociais, avaliadas positiva ou negativamente, de estereótipos, que a enunciação contribui para reforçar ou transformar (MAINGUENEAU, 2008b, p. 65).

É o que Maingueneau denomina de incorporação, pela qual a verdade de um discurso é encarnada por meio da própria enunciação: “o interlocutor ‘sente’, por meio da enunciação, que o texto atribui um corpo ao enunciador, ao mesmo tempo incorpora a maneira específica de se relacionar com o mundo, que lhe transmite a enunciação” (AROUCA, 2003, p. 98).

Mas o próprio Maingueneau (2008b, p. 66) alerta que a incorporação não é um processo uniforme, modulando-se em função dos gêneros e dos tipos de discurso. No nível jurídico-discursivo que aqui nos interessa, o *ethos* se apresenta segundo as recorrências dos gêneros, no caso, decretos e leis, apresentando-se sempre revestido de uma ilusão de objetividade. Nesses discursos, o fiador adquire um “tom” forte e incisivo através de uma voz de superioridade, que fala do alto. O enunciador mantém com o coenunciador um diálogo de vozes, no qual quer fazer parecer verdadeiro o simulacro de uma situação comunicacional que enuncia prescrições, cujo *ethos* é portador de competência e autoridade para legislar, construindo a suposta objetividade do enunciado, configurando o estilo do gênero e remetendo o coenunciador a um modo de ser/estar no mundo em relação à enunciação. Portanto, o discurso jurídico é desprovido de marcas de subjetividade enunciativa, ou seja, as marcas do enunciador são apagadas, constituindo-se a imparcialidade, num jogo de construção de “verdades”. Entretanto,

quando se trabalha com textos que derivam de gêneros determinados, o apagamento do enunciador não impede que se caracterize a fonte enunciativa em termos de *ethos* de um “fiador”. No caso dos textos científicos ou jurídicos, por exemplo, o fiador, além do ser empírico que produziu o texto materialmente, é uma entidade coletiva (os sábios, os homens da lei...), que, por sua vez, representam entidades abstratas (a ciência, a lei...), cujos poderes se considera que cada membro assume quando assume a palavra. Dado que, em uma sociedade, qualquer fala é socialmente encarnada e avaliada, a fala científica ou jurídica é inseparável de mundos éticos bem caracterizados (especialistas de guarda-pós brancos em laboratórios imaculados, juízes austeros em um tribunal...), nos quais o *ethos* assume, conforme o caso, as cores da “neutralidade”, da “objetividade”, da “imparcialidade” etc. (MAINGUENEAU, 2008b, p. 69, grifos do autor).

Desse modo, o destinatário de um discurso jurídico se incorpora a um mundo associado a determinado imaginário de corpo suspenso do efeito de subjetividade, e este mundo é configurado por uma

enunciação assumida a partir desse corpo, fazendo crer que aquilo que enuncia é verdadeiro e deve ser cumprido.

Observa-se, com toda essa descrição, que o discurso jurídico conduz efeitos de poder e relações de força que se instauram entre os sujeitos. Aparentemente, é um discurso monofônico, pois as vozes são abafadas sob a aparência de uma única voz que busca estabilizar os objetos em discussão. Mesmo que nos percursos de concepção desses decretos e leis tenham surgido vozes em conflito, esses dispositivos jurídicos transformam o equívoco em unívoco, isto é, o discurso se cristaliza, tornando-se verdade fortalecida em seu próprio funcionamento, criando uma ilusão de completude, procurando apagar o que lhe é exterior, com o objetivo de controlar a significação.

Entretanto, essa ilusão de verdade única e absoluta criada por esse tipo de discurso pode ser desmistificada na recuperação do interdiscurso, na polêmica, no confronto, nos choques sociais, para que se possa reconstruir a concepção dialógica da linguagem.

Consideramos a verdade, a partir da abordagem dialógica com a qual nos aliamos, como uma construção sempre provisória, inscrita em uma situação concreta de interação verbal. Ao pesquisador cabe inserir-se em uma situação da qual ele não é o interlocutor original. Sua tarefa passará por discutir a dinâmica de lugares em que cada um se inscreve para falar ao outro, problematizar as marcas de alteridade mobilizadas nessas situações (DEUSDARÁ; GIORGI, 2013, p. 218).

Sob essa perspectiva, Foucault entende que as práticas discursivas é que constituem e determinam os objetos. Sendo a educação e seus sistemas produtos dessas práticas, identificamos que os documentos aqui selecionados para o *corpus* desta pesquisa registram as transformações históricas do dizer e do fazer integração curricular, que ora reproduzem, ora provocam novos arranjos nas configurações do saber e do fazer na Educação Profissional Brasileira, entrelaçando o discurso, as relações de poder, a verdade e a subjetividade.

A teoria do discurso subjacente às propostas foucaultianas deriva do seu objetivo fundamental de compreender como se articulam os processos de subjetivação e as verdades no âmbito da produção discursiva. É importante ressaltar que subjetividade, para Foucault, não significa que o sujeito seja pensado como categoria ontologicamente invariável; ao contrário, ele a entende de maneira complexa, como processos de subjetivação modificáveis e plurais.

Assim, uma análise de discursos com Michel Foucault convida à construção de objetos discursivos numa trílice tensão entre a sistematicidade da linguagem, a descontinuidade da história e instabilidade da produção de subjetividades (GREGOLIN, 2015, p. 7).

Essa estreita relação entre o dizer e a produção de uma verdade é um fato histórico, isto é, determinadas condições permitem o aparecimento de certos enunciados e proíbem outros, consequência da natureza complexa do sujeito e do discurso que engloba a língua, a cultura, a história. O silenciamento e a reprodução, inscritas nas formações discursivas, são estratégias traçadas por Foucault que resultam numa arqueologia do saber materializando os sujeitos na história: o silêncio possibilita a criação e a difusão de “verdades” nas quais todos devem acreditar. Portanto, para Foucault, o homem não preexiste ao mundo social: ele se constrói através do social, que por sua vez vai se moldando pela ação humana. Com essa definição, sujeito seria um composto histórico, que gera uma determinada identidade concebida como sendo sua.

O extenso e profundo trabalho de Foucault e a abrangência de suas temáticas não se esgotariam aqui, pelos desafios que suas problematizações lançam a diversos campos disciplinares. Entretanto, mesmo que ele não tenha tido a pretensão de produzir uma teoria discursiva, ela é subjacente às propostas foucaultianas e, dessa forma, fornece para a pesquisa em Análise do Discurso fases metodológicas que se comprometem com problematizações discursivas e práticas dos sujeitos: a **arqueologia**, em que pesquisa diferentes campos de investigação a fim de entender como e por que se constituem como ciência, produzindo, como efeito, a objetivação do sujeito; a **genealogia do poder**, pela qual compreende a análise das articulações entre os saberes e os poderes, pelo estudo das práticas discursivas e não discursivas, ou seja, busca entender como as subjetividades são produzidas, não só pelo dizer, mas também pelo fazer de técnicas disciplinares de controle social pelas instituições; a **genealogia da ética**, através da qual ele se ocupa de investigar processos de subjetivação a partir de técnicas de si e da governamentalidade, isto é, o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade em que está em relação consigo mesmo, no qual ele se observa e se reconhece como um lugar de saber e de produção de verdade. Essa verdade é

compartilhada por ele e pelo outro que o interpreta e lhe devolve sua verdade.

Gregolin (2015) fala de uma **arqueogenealogia** como forma de organizar temas e reflexões de fases e metodologias que se complementam:

Assim, se a arqueologia tem como objetivo descrever as regras que regem as práticas discursivas que produzem sujeitos por meio dos saberes, a genealogia do poder propõe diagnosticar e compreender a racionalidade das práticas sociais que nos subjetivaram pelos seus efeitos e nos objetivaram pelas suas tecnologias, e a genealogia da ética busca problematizar as práticas de si e os processos de subjetivação que ligam o sujeito à verdade. Esses três momentos do percurso arqueogenealógico de Michel Foucault – situado entre os anos de 1960 a 1984 – são atravessados e sustentados por uma teoria do discurso (GREGOLIN, 2015, p. 9).

Segundo Gregolin (2015), a arqueogenealogia foucaultiana tem o objetivo de diagnosticar e compreender a racionalidade das práticas sociais do saber e do poder que produziram o que somos nós, hoje. E nessa relação entre discursos, saberes e poderes, Foucault introduziu, nas análises históricas, “a ideia de que o poder pode ser considerado como instrumento analítico capaz de explicar a produção dos saberes, sua existência e suas transformações como peças de relações de poder em dispositivos políticos” (GREGOLIN, 2015, p. 10).

O conceito de dispositivo elaborado por Foucault traz a historicização do poder, “isto é, Foucault mostrou que o poder se modifica sob o impacto das transformações históricas” (GREGOLIN, 2015, p. 10). Nessa fase, Foucault busca incorporar às análises a dimensão heterogênea das práticas discursivas e não discursivas que produzem subjetividades, e o dispositivo traz uma nova dimensão às discussões clássicas sobre o poder, que permite não só trabalhar com as práticas discursivas, ou seja, com aquilo que os homens dizem, representam por meio da língua, como também com as práticas não discursivas, com aquilo que os homens fazem, ou não fazem, com essas práticas discursivas.

Através deste termo, tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o

dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 1998, p. 244).

Além disso, para Foucault (1998, p. 244), há entre esses elementos heterogêneos uma relação de poder bem demarcada por um certo tipo de jogo entre eles, “ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes”, demonstrando que o dispositivo tem uma função estratégica dominante de, em um determinado momento histórico, responder a uma urgência.

A observação das práticas produzidas pelos diversos saberes de uma determinada época e lugar, fazendo emergir daí a descrição dos enunciados que se tornam verdade, que se transformam em práticas cotidianas, que interpelam sujeitos, faz o pesquisador participar da produção de um saber que não só torna as teorias mais úteis, como também o torna participante da descrição e do questionamento da história em que os enunciados estão inscritos. Nesse sentido, essa análise faz aparecer os domínios não discursivos, entendendo que há uma relação muito direta entre as práticas institucionais e as construções discursivas correspondentes: “as práticas não discursivas são também parte do discurso, à medida que identificam tipos e níveis de discurso, definindo regras que ele de algum modo atualiza” (FISCHER, 2001, p. 217), ao mesmo tempo em que as práticas discursivas acabam por delinear, de alguma forma, os sujeitos, os grupos sociais, seus gestos, ações, suas relações, suas vidas.

Tudo isso pode ser observado nos documentos que regulam as práticas escolares, por exemplo. Geralmente, são documentos produzidos por “especialistas” que nunca ou quase nunca estiveram na escola ou em sala de aula. Criam-se esquemas imaginários de práticas na escola, principalmente na Educação Básica, tendo como pano de fundo o disciplinamento, a vigilância, as avaliações e outras formas de controle e de poder, que se dizem adequadas para a construção do sujeito moderno. É o caso dos discursos do Movimento Escola Sem Partido, da reformulação da Base Nacional Comum Curricular do governo ilegítimo do Senhor Michel Temer, da Reforma do Ensino Médio, e tantas outras medidas reformistas, que não ouvem as vozes dos verdadeiros sujeitos que constroem esses saberes e naturalizam discursos que não residem na escola.

É por isso que Foucault é tão imprescindível nas pesquisas em Educação: onde a dominação parece ser absoluta ou não parece haver dominação, é ali que os poderes estão mais presentes e é ali que a resistência é possível, que é possível lutar por uma forma de sujeição que não nos submeta tão radicalmente àquilo que nos é muito precioso: nossa individualidade. RESISTIR PARA CONTINUAR A EXISTIR!

Diante de tantas mudanças que vêm sendo propostas para a Educação, reformas para o Ensino Médio, novas configurações para a Base Nacional Comum Curricular, em um novo governo de muitas incertezas, partimos para a análise dos documentos aqui relacionados, principalmente no intuito de SABER melhor sobre nossa realidade nos Institutos Federais para termos condições de FAZER uma transformação em nossa atuação para cumprirmos a finalidade de integração curricular e de RESISTIR a possíveis intenções que possam ameaçar a nossa EXISTÊNCIA.

CAPÍTULO 3

SABER E FAZER ANÁLISE DO DISCURSO

A Análise do Discurso passou por diversas transformações e estudos até alcançar sua maturidade como ciência de análise da linguagem. Brandão (2006) descreve o percurso de formulação de teorias percorrido por vários pesquisadores para se chegar à disciplina AD. Deusdará e Rocha (2005; 2006) evidenciam essa trajetória, demonstrando que a constituição de novos paradigmas científicos nas ciências humanas e sociais não se dá por um movimento contínuo e retilíneo, mas por muitas irregularidades e rupturas.

Existem muitas pesquisas no Brasil que abordam diversas perspectivas da Análise do Discurso de base enunciativa. A compreensão de discurso compartilhada nesta pesquisa pauta-se em Maingueneau (2008a), pela diversidade de critérios a que este autor recorre para a constituição dos *corpora* que serão propostos para uma investigação.

Para Maingueneau (2008a, p. 19), o discurso “é um sistema de regras que define a especificidade de uma enunciação”. Há, portanto, a necessidade de alternativa para uma análise que conceba mediações entre o que é dizível na língua e o que é dizível num dado tempo-espço histórico.

Se no jogo das restrições que definem a “língua”, a de Saussure e dos linguistas, supõe que não se pode dizer tudo, o discurso, em outro nível, supõe que, no interior de um idioma particular, para uma sociedade, para um lugar, um momento definidos, só uma parte do dizível é acessível, que esse dizível constitui um sistema e delimita uma identidade (MAINGUENEAU, 2008a, p. 16, grifo do autor).

Em *Gênese dos discursos*, Dominique Maingueneau (2008a), a partir da noção de semântica global, desenha para o leitor um roteiro de trabalho que adquire traços de uma metodologia bastante produtiva para quaisquer *corpora* investigados.

O modo de constituição do corpus não é, pois, em análise do discurso, um simples gesto técnico que responde às exigências ordinárias da epistemologia das ciências sociais: é problemática na medida em que coloca em jogo a própria concepção da discursividade, sua relação com as instituições e o papel da análise do discurso (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016, p. 139).

Portanto, a posição do analista do discurso não é de longe confortável. É um trabalho exigente, de entendimento de que a linguagem deve ser instrumento de intervenção, construção de saberes sobre o real, num diálogo com outras perspectivas, numa iniciativa interdisciplinar de articulação entre linguagem e sociedade: “devemos resignar-nos a falar de todos os discursos falando apenas de alguns, mas também a falar apenas de alguns pensando falar de todos” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 27).

Diante dessa constatação, Maingueneau (2008) argumenta que a localização do sistema de restrições semânticas numa análise visa a “definir operadores de individuação, um filtro que fixa os critérios em virtude dos quais certos textos se distinguem do conjunto de textos possíveis como pertencendo a uma formação discursiva determinada” (MAINGUENEAU, 2008, p. 48).

O trabalho do analista do discurso, então, é árduo, porque procura a consistência de um discurso que se constrói sobre uma inconsistência múltipla: “as fronteiras de um discurso nunca deixam de ser atravessadas pelo interdiscurso que as domina” (MAINGUENEAU, 2015, p. 103).

3.1. O Interdiscurso

No breve relato feito no Capítulo 2 desta pesquisa, observamos as continuidades e descontinuidades das políticas para a educação profissional no Brasil, desde a chegada dos jesuítas até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996. Nesse percurso, diversos acontecimentos produziram um emaranhado de normas legais instauradas pelos governos brasileiros, do Império à República, marcado por tentativas de avanços e efetivos recuos, principalmente recuos no que diz respeito à implantação de projetos que privilegiassem uma educação atravessada pelo pensamento marxista de educação politécnica, tendo o trabalho como princípio educativo.

Nesse emaranhado de normas legais, selecionamos quatro arquivos. Dois deles, o Decreto nº 2.208/1997, do Presidente Fernando Henrique Cardoso, e o Decreto nº 5.154/2004, do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, porque imprimem tentativas de governos diferentes de “corrigir” uma regulamentação para a Educação Profissional no Brasil marcada na LDBEN vigente. Os outros dois arquivos são: a Lei nº 11.741/2008, porque altera dispositivos da Lei nº 9.394/1996, fazendo referência a uma educação não somente profissional, mas profissional e tecnológica, buscando atender à proposta do então Presidente Lula de enfrentar as situações vulneráveis do país, bem como diminuir a pobreza através de uma educação específica: a educação profissional e tecnológica; a Lei nº 11.892/2008, porque institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, muitos deles a partir de CEFET’s e Escolas Agrotécnicas Federais, dando-lhes uma suposta “nova institucionalidade”. Esse tipo de educação considera a construção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e “baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencialmente à construção da autonomia intelectual” (PACHECO, 2010, p. 11).

Objetivando estabelecer uma ligação entre as práticas discursivas e a discursividade desse *corpus* aqui selecionado, partimos da noção de interdiscurso, e procuraremos analisar como se constroem os discursos sobre integração curricular nesses documentos, estabelecidos no momento da constituição desses discursos, configurando a polêmica em torno do conceito de politecnicidade.

Diante do exposto, partimos do pressuposto de que “os enunciados, depois de ditos, depois de instaurados numa determinada formação, sofrem sempre novos usos, tornam-se outros, exatamente porque eles constituem e modificam as próprias relações sociais” (FISCHER, 2001, p. 219). Sendo assim, a análise busca descrever esse universo de diferenças, procurando explicar a formação e transformação dos discursos. Dessa forma, a relação interdiscursiva inicia-se antes mesmo do momento da gênese dos discursos. Mas falar do primado do interdiscurso constitui uma escolha que implica algumas abordagens sobre ele que ora convergem, ora se afastam.

Neste processo, não nos ateremos a descrever cada abordagem, mas fazemos a escolha pela noção de interdiscurso proposta por Maingueneau (2008a), que postula a precedência do Outro sobre o Mesmo, significando propor “que a unidade de análise pertinente não é o discurso, mas um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 20). Nossas escolhas, então, têm fundamento na relação polêmica que os documentos aqui selecionados para análise têm com a noção de politecnia na constituição discursiva do conceito de integração nessa legislação que regulamentou e regulamenta a Educação Profissional no Brasil.

A concepção interdiscursiva da discursividade afirmada por Maingueneau em diversos trabalhos concebe que os discursos já nascem numa relação constitutivamente dialógica e polêmica com seu Outro, uma vez que

o caráter constitutivo da relação interdiscursiva faz a interação semântica entre os discursos parecer um processo de tradução, de *interincompreensão* regulada. Cada um introduz o Outro em seu fechamento, traduzindo seus enunciados nas categorias do Mesmo e, assim, sua relação com esse Outro se dá sempre sob a forma de “simulacro” que dele constrói (MAINGUENEAU, 2008a, p. 21, grifo do autor).

Sendo assim, um discurso é analisado colocando-o em relação com outros discursos, de modo a reconhecer o espaço de regularidades (interdiscurso) entre vários discursos que se colocam em concorrência dentro de determinada formação discursiva, entendida como um sistema complexo de relações “segundo o qual se ‘sabe’ o que pode e o que deve ser dito, dentro de determinado campo e de acordo com certa posição que se ocupa nesse campo” (FISCHER, 2001, p. 203).

Nesse trabalho de analisar como os discursos se fundam nessa relação interdiscursiva, Maingueneau propõe considerar os fundamentos semânticos dos discursos, de modo a “construir um sistema no qual a definição da rede semântica que circunscreve a especificidade de um discurso coincide com a definição das relações desse discurso com seu Outro” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 35-36).

Para o melhor entendimento do interdiscurso, é necessário compreender que um discurso nunca é autônomo, pois se ele sempre

se remete a outros discursos, jamais terá uma identidade fechada, implicando um sistema de regras que autoriza o que pode e deve ser dito numa determinada conjuntura, bem como circunscreve o lugar do que não pode e do que não deve ser dito: “A formação discursiva aparece, ao mesmo tempo, como princípio de escansão no emaranhado dos discursos e princípio de vacuidade no campo da linguagem” (FOUCAULT, 2008a, p. 135).

Para tornar a noção de interdiscursividade mais operacional, Maingueneau (2008a) faz uma distinção entre três instâncias do interdiscurso: universo, campo e espaço discursivos. Ele chama de “ ‘universo discursivo’ o conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 33); entretanto, esse conjunto é tão amplo, que representa pouco interesse para o analista, pois não pode ser apreendido em sua globalidade. No caso da nossa pesquisa, o universo discursivo seria todo o conjunto de discursos sobre a Educação Profissional Brasileira, objeto humanamente impossível de ser analisado. O universo discursivo apenas define “o horizonte a partir do qual serão construídos domínios suscetíveis de ser estudados, os ‘campos discursivos’” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 33). Por campos discursivos, Maingueneau compreende como “um conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, se delimitam reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 34). Brandão (2006) explica que “as formações discursivas que constituem um campo discursivo possuem a mesma formação social, mas divergem na maneira de preenchê-la, o que faz com que se encontrem ou em relação polêmica, ou de aliança, ou de neutralidade” (BRANDÃO, 2006, p. 90); por exemplo, neste trabalho, o campo jurídico que regulamenta a Educação Profissional Brasileira.

É no interior do campo discursivo que se constitui um discurso, e levantamos a hipótese de que essa constituição pode deixar-se descrever em termos de operações regulares sobre formações discursivas já existentes. O que não significa, entretanto, que um discurso se constitua da mesma forma com todos os discursos desse campo; e isso em razão de sua evidente heterogeneidade: uma hierarquia instável opõe discursos dominantes e dominados e todos eles não se situam necessariamente no mesmo plano (MAINGUENEAU, 2008a, p. 34-35).

Como não é possível estudar a legislação em sua totalidade, recortamos subcampos considerados analiticamente produtivos, constituindo o que Maingueneau denomina “espaços discursivos”: “subconjuntos de formações discursivas que o analista, diante de seu propósito, julga relevante pôr em relação” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 35). Aqui, recortamos do campo jurídico, conforme descrito anteriormente, dois decretos e duas leis, discursos dominados, que em determinadas conjunturas, concorreram com o discurso dominante da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, especificamente na rede de trocas estabelecidas por esses discursos na constituição da discursividade do conceito de integração curricular na regulamentação da Educação Profissional Brasileira.

3.1.1. A semântica global dos discursos

Partindo dessa perspectiva, o autor explicita a semântica global dos discursos, rejeitando a ideia de que exista uma estrutura profunda e outra superficial e considerando-os estruturados numa zona de regularidades semânticas que “filtram” o que é possível ou não ser enunciado no interior de uma determinada formação discursiva. Para Maingueneau (2008a),

[...] a vontade de distinguir o fundamental do superficial, o essencial do acessório, leva a um impasse, na medida em que é a significância discursiva em seu conjunto que deve ser inicialmente visada. Não pode haver fundo, “arquitetura” do discurso, mas um sistema que investe o discurso na multiplicidade de suas dimensões (MAINGUENEAU, 2008a, p. 76).

Conforme já argumentado antes, não nos deteremos a descrever as diversas “paternidades” do conceito de formação discursiva. Cabe dizer aqui que nosso entendimento sobre esse conceito parte da concepção de Maingueneau (2008a), que no prefácio para a tradução brasileira da obra *Gênese dos Discursos* (1984), assume a necessidade de se rediscutir alguns pontos, dentre eles, “a utilização frouxa da noção de ‘formação discursiva’” (p. 11), e afirma que “hoje se falaria preferencialmente de ‘posicionamento’” (p. 11).

Dessa forma, faz-se necessário, aqui, melhor esclarecimento sobre a utilização por Maingueneau desse termo relacionado às três instâncias do interdiscurso apresentadas anteriormente: universo,

campo e espaço discursivos, uma vez que “Não se pode dar um estatuto mais claro à noção de formação discursiva se não se leva em conta o conjunto de termos que designam as categorias sobre os quais a análise do discurso trabalha” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 16), categorias construídas em “função das restrições e dos objetivos da pesquisa sobre o discurso” (MAINGUENEAU, 2015, p. 65).

Fica, assim, mais claro o argumento de que na análise do discurso não existe uma estrutura profunda e outra superficial, como bem esclarece Maingueneau (2008b):

De meu ponto de vista, não pode haver análise do discurso, no sentido de uma disciplina empiricamente caucionada e integrante das ciências humanas, se ela não construir um saber sobre as unidades tópicas, aquelas que se apoiam sobre cartografias dos usos linguageiros. Mas não pode também haver análise do discurso se houver exclusão das formações discursivas e dos percursos, isto é, de unidades que contrariam fronteiras preestabelecidas. Restringir a análise do discurso apenas às unidades tópicas seria denegar (no sentido psicanalítico) a realidade do discurso, que é relacionamento permanente do *discurso* e do *interdiscurso*: este último “trabalha” o discurso, que em retorno o redistribui perpetuamente. É esse impossível fechamento que me parece testemunhar a persistência da noção de formação discursiva: não haveria análise do discurso se não houvesse agrupamentos de enunciados inscritos nas fronteiras, mas, por outro lado, também não haveria análise do discurso, se o sentido se fechasse nessas fronteiras (MAINGUENEAU, 2008b, p. 25, grifos do autor).

Para Maingueneau (2008b, p. 14), “o posicionamento se define no interior de um campo discursivo”, enquanto a noção de formação discursiva estaria presa a duas problemáticas diversas: “Foucault busca seus exemplos na história das ciências; Pêcheux, na luta política” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 14), ou seja, para Foucault, a formação discursiva é entendida como conjunto de regras que definem o que pode e deve ser dito sob a forma de um discurso, por meio de um gênero do discurso; para Pêcheux, a formação discursiva seria uma posição inscrita no espaço da luta de classes, relegando em segundo plano a problemática do gênero discursivo.

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* (FOUCAULT, 2008a, p. 43, grifo do autor).

Sendo assim, para esta pesquisa, que trabalha com gêneros discursivos bem específicos do campo jurídico, parece-nos mais produtivo adotar a concepção de posicionamento como modo de circulação de enunciados e como modo de organização de sujeitos, estreitamente vinculada a instituições, estabelecendo uma rede de unidades de diversas ordens, extraídas do interdiscurso.

Acrescentamos que também é função do analista do discurso tentar compreender “como” a polêmica é estabelecida no interior do interdiscurso, levando em consideração a visão dupla da discursividade, apontada por Foucault, como sistema e dispersão, consistente e inconsistente ao mesmo tempo.

E quando Foucault (2008a) fala de regularidade, ele não está estabelecendo uma homogeneidade na discursividade, mas, ao contrário, a heterogeneidade está presente na especificidade preservada nos discursos.

Longe de ser o que unifica tudo que foi dito no grande murmúrio confuso de um discurso, longe de ser apenas o que nos assegura a existência no meio do discurso mantido, é o que diferencia os discursos em sua existência múltipla e os especifica em sua duração própria (FOUCAULT, 2004, p. 149).

A partir dessas concepções, percebe-se que cada posicionamento tem uma maneira que lhe é própria, a partir de um sistema de restrições, “de construir seus parágrafos, seus capítulos, de argumentar, de passar de um tema a outro” (MAINGUENEAU, 2008, p. 96), que não escapam à carga da semântica global. Esse sistema de restrições especifica o funcionamento discursivo, permitindo ao sujeito distinguir o que é possível enunciar no interior de um posicionamento, ao mesmo tempo em que identifica enunciados incompatíveis com o sistema de restrições deste posicionamento como vinculados a posicionamentos antagonistas.

3.1.2. A polêmica como interincompreensão

Destarte, Maingueneau (2008) traz a heterogeneidade pela ótica do interdiscurso anterior e constitutivo do discurso. Os discursos, assim, coexistem num espaço discursivo recortado através da polêmica, que deriva não apenas do esquecimento do sujeito quanto à opacidade da linguagem e da consequente ilusão de que aquilo que

se diz chega ao interlocutor tal qual dito no ponto de partida, mas, principalmente, de compreender o enunciado do Outro sempre a partir do nosso próprio sistema de restrições semânticas, ou seja, a partir de um simulacro constituído do Outro a partir de nossas próprias discordâncias:

Quando o espaço discursivo é considerado como rede de interação semântica, ele define um processo de *interincompreensão* generalizada, a própria condição de possibilidade das diversas posições enunciativas. Para elas, não há dissociação entre o fato de enunciar em conformidade com as regras de sua própria formação discursiva e de “não compreender” o sentido dos enunciados do Outro; são duas facetas do mesmo fenômeno. No modelo, isso se manifesta no fato de que cada discurso é delimitado por uma grade semântica que, em um mesmo movimento, funda o desentendimento recíproco (MAINGUENEAU, 2008, p. 99, grifos do autor).

Maingueneau postula, então, que produzir enunciados competentes na sua formação discursiva e não compreender o outro, ou compreendê-lo a partir de seus próprios enquadres, são facetas de um mesmo fenômeno. Posto isso, as formações discursivas evocam-se e se constituem reciprocamente, seja pela refutação ou pelo endosso.

Mussalim (2009) complementa, considerando que, nessa perspectiva, a relação polêmica não existe em si, ela é apenas um aspecto do funcionamento da formação discursiva e se configura como a manifestação de uma incompatibilidade radical entre os discursos – a mesma que permitiu que tais discursos se constituíssem. A relação com o Outro é função da relação que um discurso mantém consigo mesmo, na medida em que, para que ele construa a sua identidade, é preciso relegar o Outro ao interdito, ao espaço do não-dizível, do errado, do culpado, do falível.

Na concepção da semântica global, não há espaço para a distinção entre o que é raso e o que é profundo na natureza discursiva, sendo a polêmica um fator fundamental para a sobrevivência do discurso. Maingueneau (2008) aponta que

[...] a polêmica é necessária porque, sem essa relação com o Outro, sem essa falta que torna possível sua própria completude, a identidade do discurso correria o risco de se desfazer. É inegável, mas a essa se junta outra razão, a saber, a necessidade de mascarar a invulnerabilidade do discurso. Por definição, o discurso tem resposta para tudo e não pode ser apanhado em erro. Ele está, assim, apto a representar uma figura do Todo. Entretanto, ele não pode ser

reconhecido e acreditado, a não ser que possa oferecer a prova do contrário, mostrar que não é invulnerável. O discurso não tem razão a não ser na medida em que se crê que ele pode ser ameaçado, isto é, que é de fato o Outro que ele destrói, e não o seu simulacro. Cada refutação bem-sucedida é uma vitória do verdadeiro sobre o falso, e esse combate ritual legítima e conforta a crença (MAINGUENEAU, 2008, p. 113-114).

Portanto, a partir do sistema de restrições semânticas que o discurso organiza, todas as relações de interincompreensão dos discursos são evidenciadas para limitar o que pode ser dito a partir de um discurso dado.

Foucault (2008a) propõe esse “sistema de restrições” que para ele seriam as regras de uma prática que permite que os enunciados subsistam e ao mesmo tempo se modifiquem regularmente:

A análise do pensamento é sempre *alegórica* em relação ao discurso que utiliza. Sua questão, infalivelmente, é: o que se dizia no que estava dito? A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar. A questão pertinente a uma tal análise poderia ser assim formulada: que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte? (FOUCAULT, 2008a, p. 31, grifo do autor).

Recuperando o pressuposto ponto de partida deste estudo, que aponta a possibilidade de mostrar como se constrói discursivamente o conceito de integração curricular nos documentos oficiais do MEC que regulamentam a Educação Profissional Brasileira a partir da LDBEN nº 9.394/1996, pode-se indicar que, conforme descrito na seção anterior, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional surge no âmbito dos confrontos do processo da Assembleia Constituinte e ganha alguma centralidade política o debate da educação politécnica, ao mesmo tempo em que suscita a polêmica.

O confronto no âmbito da concepção de práticas educativas na escola dá-se entre tecnicismo, economicismo, fragmentação, dualismo e a perspectiva da escola pública, gratuita, laica, universal, unitária, omnilateral, politécnica ou tecnológica. Trata-se de conceitos, por um lado de tradição republicana (escola

pública, gratuita, laica, universal) e, por outro, de tradição marxista (unitária, omnilateral, politécnica ou tecnológica) (FRIGOTTO, 2006, p. 39).

Diante do exposto, os documentos que aqui serão analisados, a saber: Decreto nº 2.208/1997, Decreto nº 5.154/2004, Lei nº 11.741/2008 e Lei nº 11.892/2008, constituem, no nosso entendimento, a polêmica como interincompreensão do conceito de politécnia¹⁵, trazido à discussão a partir dos movimentos de composição da LDBEN nº 9.394/1996 até a Lei nº 11.892/2008, de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Então, na pretensão de atingir o objetivo proposto e de descrever uma suposta polêmica em torno da politécnia, segundo a concepção da semântica global, avançamos para as análises.

3.2. Fazer Análise do Discurso: construção de alguns saberes sobre politécnia

Nesta seção, serão empreendidas análises de alguns documentos oficiais que regulamentaram e regulamentam a Educação Profissional Brasileira, especificamente porque são resultados de práticas historicamente situadas, como também pertencem ao meu campo de atuação como professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica e, por isso, despertaram-me o interesse em descrever o modo como foram constituídos os discursos sobre **integração curricular** nesses documentos, a partir da polêmica provocada pelo conceito de **politécnia**.

Fazer análise do discurso traduz-se em entender que o discurso, seja ele qual for, “não é totalmente novo; é transformado, atualizado por diferentes indivíduos em diferentes situações, retomando o já dito” (GIORGI, 2012, p. 120), ou seja, na relação entre esses discursos, o interdiscurso, não implica tentar explicar tudo, mas remete a uma observação das práticas produzidas pelos diversos saberes de uma determinada época e lugar, fazendo emergir daí a descrição dos enunciados que se tornam verdade, que se transformam em práticas cotidianas, que interpelam sujeitos. Esse modo investigativo faz o pesquisador participar da produção de um saber que não só torna as

¹⁵ Trataremos da constituição do conceito de politécnia na próxima seção, por se tratar de uma formulação que contribui para a instauração da(s) polêmica(s) em torno da categoria integração na Educação Profissional Brasileira.

teorias mais úteis, como também o torna participante da descrição e do questionamento da história em que os enunciados estão inscritos.

Os analistas do discurso não estudam obras; eles constituem *corpora*, eles reúnem os materiais que julgam necessários para responder a esse ou àquele questionamento explícito, em função das restrições impostas pelos métodos aos quais recorrem. Desse modo, analistas do discurso se afastam do modelo da leitura empática, do contato “vivo” com um texto concreto, que seria rico de um sentido inesgotável (MAINGUENEAU, 2015, p. 39-40, grifos do autor).

Assim, a noção de semântica global (MAINGUENEAU, 2008) traz a possibilidade de entender que, num texto, forma e conteúdo não estão dissociados e se relacionam num plano de restrições semânticas que pressupõem regularidades globais (intertextualidade, vocabulário, temas, modo de enunciação e de organização da comunidade que enuncia o discurso, dentre outras), que, em cada posicionamento, delimitam critérios do que deve ou não deve ser nela enunciado.

Mas antes de expor as análises, faz-se necessário descrever como o conceito de politecnia tornou-se uma polêmica nos discursos que constituem a Educação Profissional Brasileira a partir da LDBEN n. 9.394/1996, mesmo porque, é uma noção complexa:

A essa concepção [politecnia] corresponde a transdisciplinaridade, ou seja, a construção de outros objetos com suas formas peculiares de tratamento metodológico, a partir não mais da lógica formal, e sim do movimento da realidade, caótica e desordenada, que põe ao homem novos e complexos desafios que exigem tratamento original a partir da integração dos vários campos do conhecimento (KUENZER, 2009, p. 87).

Segundo Frigotto (2006), no âmbito dos confrontos no decorrer do processo que originou a Constituição de 1988 e, em seguida, no início das discussões da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o debate sobre a educação politécnica ganha centralidade política. Diversos setores da sociedade vinculados ao capital “reclamavam mudanças na educação, sob o argumento das mudanças tecnológicas, centrando seu foco, todavia, na concepção de educação polivalente para um trabalhador multifuncional, adaptado, subserviente ao mercado” (FRIGOTTO, 2006, p. 40).

Como relatado na seção anterior, o projeto de LDBEN proposto pelo senador Darcy Ribeiro foi aprovado após emendas diversas,

atendendo, como caracterizou Saviani (1997), às reformas estruturais orientadas pelas leis de mercado, principalmente no que diz respeito à não consolidação do conceito de politecnia na educação profissional.

Os artigos da LDBEN/1996, referentes à Educação Profissional, reforçaram a dualidade estrutural que sempre existiu na educação brasileira no que tange à categoria integração curricular, a partir da constituição polêmica em torno do conceito de politecnia.

Art. 39 A educação profissional, **integrada** às diferentes formas de educação, **ao trabalho, à ciência e à tecnologia**, conduz ao permanente **desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva**.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do Ensino Fundamental, Médio e Superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40 A **educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho**.

Art. 41 O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Art. 42 As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Vê-se, portanto, que a Educação Profissional, nessa lei, foi apresentada de forma separada dos níveis de ensino ofertados pela educação brasileira e evidencia a preocupação com a formação de trabalhadores adaptáveis à transitoriedade e à competitividade dos mercados capitalistas. Portanto, os níveis de ensino permanecem desintegrados à Educação Profissional.

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu espectro operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social (CIAVATTA, 2005, p.85).

Neste trabalho, o conceito de politecnia é abordado sob uma perspectiva que aponta para o entendimento do trabalho como princípio educativo e que dá sustentação para uma transformação

humana comprometida com a transformação da realidade social que aliena o homem no trabalho sob a lógica dominante do capitalismo.

Para Saviani,

Politecnicia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência (SAVIANI, 2003, p. 140).

Politecnicia pressupõe, portanto, domínio prático-teórico do processo de trabalho, buscando métodos de reconstrução da identidade do trabalhador com o produto de seu trabalho, impactando diretamente em sua formação humana e nas suas relações sociais, levando-o a compreender o trabalho em sua dimensão ontológica. Tal compreensão para os jovens e adultos do Ensino Médio, cuja maioria frequenta a escola pública, e para quem o trabalho é umas das questões cruciais, só poderá ser possível num currículo integrado que tenha como premissa o trabalho como princípio educativo de constituição de sujeitos sociais e culturais livres e autônomos, pautado na relevância da formação da totalidade da dimensão humana, conforme salienta Arroyo (1999):

A preocupação não é basicamente como qualificar o trabalhador, nem que competências, saberes, habilidades deverá dominar, mas como constituí-lo na totalidade de sua condição de trabalhador para o capital. No linguajar mais recente, a questão não é em que aspectos capacitá-lo para se tornar “empregável”, mas que trabalhador(a) constituir ou formar. É um olhar bem mais abrangente, uma compreensão mais certa das preocupações e interesses da produção. A tarefa é mais árdua, constituí-lo antes de torná-lo competente, qualificado (ARROYO, 1999, p. 29).

Esse era o objetivo explícito dos educadores e intelectuais que apresentaram o primeiro projeto de LDBEN após a promulgação da Constituição de 1988. O Projeto de Lei (PL) nº 1.258/1988, apresentado na Câmara dos Deputados pelo então deputado Octávio Elísio, conforme já mencionado, originou-se de um texto denominado “Contribuição à Elaboração da Nova LDB: um início de conversa”,

“apresentado em forma de anteprojeto e elaborado por Dermeval Saviani, em 1993. Publicado em 1988, esse texto foi objeto de discussão na V Conferência Brasileira de Educação, realizada em Brasília, em agosto de 1988” (AROUCA, 2003, p. 45). O Diário do Congresso Nacional, de 29 de novembro de 1988, registra que, no dia anterior, 28 de novembro, foi realizada a leitura do referido projeto em plenário, na íntegra, pelo deputado Octávio Elísio. Logo no Título I, “Dos fins da Educação”, em seu Artigo 1º, fica-nos evidente um discurso voltado aos ideais da escola unitária, delineada por Gramsci (1982):

Art. 1º A educação nacional:

- a) **inspirada nos ideais de igualdade e de liberdade**, tem por fim a formação de seres humanos plenamente desenvolvidos, capazes, em conseqüências, de compreender os direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado e dos diferentes organismos que compõem a sociedade;
- b) **inspirada nos ideais democráticos**, visa colocar cada cidadão brasileiro na condição de poder ser governante e de controlar quem governa;
- c) **inspirada nos ideais de solidariedade humana**, promoverá o fortalecimento de unidade nacional e a solidariedade internacional, assim como a preservação e expansão do patrimônio cultural da humanidade;
- d) **inspirada nos ideais de bem-estar social**, tem por objetivo o preparo dos indivíduos para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades do meio em função do bem comum (BRASIL, 1988b, grifos nossos).

Apesar de não enunciar trabalho ou politecnia, o presente texto concebe a educação nacional a partir de princípios propostos por Gramsci, para quem o trabalho é essencialmente um elemento constitutivo do ensino, não sendo um elemento complementar do processo educativo, mas inserido nele pelo conteúdo e pelo método. Segundo Manacorda (2007), a proposta gramsciana de trabalho como princípio e fundamento da escola elementar é muito mais do que um conceito, mas sobretudo um conteúdo educativo do ensino de base, inspirado num discurso “que parte da diferenciação de dois elementos educativos fundamentais: as primeiras noções de ciências naturais e as noções de direitos e deveres do cidadão” (MANACORDA, 2007, p. 136). Ainda conforme Manacorda (2007), são exatamente esses elementos “culturais” que determinam a natureza e a função educativa do trabalho no pensamento de Gramsci e lhe confere um caráter humanístico e formativo, uma vez que, para Gramsci, “o sucessivo

desenvolvimento do real, tanto no ensino quanto na produção, coloca a proposta de um desenvolvimento autônomo e um enriquecimento do processo educativo escolar, bem como um trabalho cada vez mais evoluído tecnicamente” (MANACORDA, 2007, p. 137).

Observa-se que os objetivos traçados pelo projeto original de LDBEN comungam com a proposta gramsciana de ênfase consciente quanto à exigência cultural, na medida que “tem por fim a formação de seres humanos plenamente desenvolvidos” (BRASIL, 1998b, art. 1º, item a), conscientes de seus direitos e deveres de cidadãos, solidários e responsáveis pela “preservação e expansão do patrimônio cultural da humanidade” (BRASIL, 1998b, art. 1º, item c). Além disso, o projeto de lei estabelece como um fim para a educação nacional “colocar cada cidadão na condição de poder ser governado e de controlar quem governa” (BRASIL, 1998b, art. 1º, item b), corroborando com o que Gramsci, segundo Manacorda (2007), aponta como tendência para a educação:

A escola, por não ser socialmente qualificada ou discriminante, deve educar de modo que todo cidadão possa tornar-se dirigente. Pensa, portanto, num tipo de ensino e preparação ao trabalho que conserve ao o caráter marxiano da omnilateralidade; quer que os elementos sociais utilizados no trabalho profissional não caiam na passividade intelectual, mas possam dispor de todas as possibilidades de atividade cultural e de trabalho científico (MANACORDA, 2007, p. 138-139).

Sob essa perspectiva, o processo educativo orientado pela omnilateralidade eleva os homens a um certo grau de maturidade e de capacidade de criação intelectual e prática que os prepara “para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades do meio em função do bem comum” (ibid., item d).

Especificamente sobre a politecnia e a relação entre ensino e trabalho, o Projeto de Lei traz, em seu Capítulo III, “Da Educação Escolar de 2º Grau” (hoje Ensino Médio), a seguinte redação:

Art. 35. A educação escolar de 2º grau será ministrada apenas na língua nacional e tem por objetivo geral propiciar aos adolescentes a **formação politécnica** necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo.

Art. 36. Para ingresso na educação escolar de 2º grau será exigida a conclusão do ensino de 1º grau ou de estudos equivalentes.

Art. 37. Os currículos das escolas de 2º grau abrangerão obrigatoriamente além da língua nacional, o estudo teórico-prático das ciências e da matemática, em íntima vinculação com o trabalho produtivo.

Parágrafo único. As escolas de 2º grau disporão de oficinas práticas organizadas preferencialmente como unidades socialmente produtivas.

Art. 38. O Conselho Federal de Educação fixará as normas gerais de organização curricular e os Conselhos de Educação dos Estados e do Distrito Federal procederão à adequação dessas normas às especificidades das respectivas regiões.

Art. 39. Com base na orientação dos Conselhos de Educação, as unidades escolares organizarão o seu currículo pleno.

Parágrafo único. As escolas tomarão as medidas necessárias para articular, no plano curricular, a experiência prática dos alunos já vinculados ao trabalho socialmente produtivo (BRASIL, 1988b, grifo nosso).

O que se observa até aqui é que a LDBEN 9.394/1996 foi atravessada, ao longo de oito anos, por diversas vezes, num evidente acordo político, marcadamente conflitante, assumindo um caminho contrário àquele apresentado no projeto de lei decorrente da colaboração de educadores preocupados com os rumos que a educação nacional tomaria naquele processo de redemocratização por que passava o Brasil. Frigotto (2006) argumenta que a escolha por temas relativos à escola unitária e à educação politécnica na construção de um projeto LDBEN se deu:

Primeiramente, pela incorporação mais ampla, na década de 1980, do pensamento de Marx e, em especial, de Gramsci, nas ciências sociais e na educação, em particular em alguns programas de pós-graduação. Esse aporte teórico permitiu a ampliação da formação de um número crescente de intelectuais que aprofundaram e difundiram a compreensão das contradições da sociedade capitalista e de sua especificidade no Brasil; e também da necessidade de, a partir do desenvolvimento do capitalismo, suas contradições e sua crítica, superar a proposta burguesa de sociedade e de educação. Por essa via, não se desvincula projeto societário e de educação e formação técnico-profissional (FRIGOTTO, 2006, 268-269).

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), o ideário da politécnica buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; “em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 35-36).

Conforme já abordado, a LDBEN 9.394/1996 limita a Educação Profissional a quatro artigos, sendo considerada uma modalidade de educação, apresentada separadamente dos demais níveis de ensino, tendo privilegiado a articulação e não a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, conforme apresenta o texto, no artigo 40: “A educação profissional será desenvolvida em **articulação** com o ensino regular **ou por diferentes estratégias de educação continuada**, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996, grifos nossos). Em síntese, uma concepção de Educação Profissional desvinculada da possibilidade de elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores, concebendo uma formação fragmentada, flexível e que atendesse às emergentes necessidades do mercado.

Enfim, após a promulgação da lei, outras reformas para a Educação Profissional Brasileira foram propostas, cada uma ecoando vozes que defendiam determinados interesses. Partindo da tentativa de cumprir o objetivo desta pesquisa de analisar como se constrói discursivamente o conceito de integração curricular, a partir da constituição da polêmica em torno do conceito de politecnia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, serão apresentados, a seguir, os documentos que surgiram depois de sua publicação, com o objetivo de regulamentar a Educação Profissional no Brasil.

3.2.1. Dispositivo da competência: O Decreto nº 2.208/1997

A LDBEN/1996, em seu texto, não impede a integração entre os níveis de ensino e a Educação Profissional de Nível Técnico, entretanto, segundo Cury (2002), ao utilizar a palavra “articulação”, atribuíram-se a ela possíveis compreensões semânticas, que favoreceram diferentes usos do termo e, por isso, necessitava de normatização própria, estabelecida, nesse caso, pelo Conselho Nacional de Educação. A lei constrói uma cenografia que acentua a dualidade entre ensino médio regular e a formação específica para o mercado de trabalho, uma vez que deixa uma lacuna, abrindo a possibilidade para que a iniciativa privada possa explorar esse sistema de ensino profissionalizante.

Arouca (2003), ao descrever a cenografia da LDBEN nº 9.394/1996, considera que exista uma espécie de enunciador, que ao

se responsabilizar pelo dito, reúne todos os discursos que compõem esse dito. A partir dessa constatação, a pesquisadora refere-se a um macro enunciador “que passa a configurar uma cenografia em que esse responsável pelo dito se desloca discursivamente, revelando a discussão acirrada de que foi alvo a lei” (AROUCA, 2003, p. 137). Por efeito da interdiscursividade, esse macro enunciador encontra-se atravessado por outros discursos reveladores de diferentes exigências para a educação, conforme descreve o Capítulo 2 desta tese, “exigências essas que estão marcadas na lei, pela possibilidade que ela oferece para futuras enunciações, em que as vozes que constituem esses discursos poderão ocupar o lugar discursivo do poder” (AROUCA, 2003, p. 137).

Ainda conforme Arouca (2003, p. 137), configura-se uma cenografia em que o “eu” e o “tu” se revezam na construção discursiva do macro enunciador e da interlocução da lei, e em que se reconhecem dois tempos:

o tempo desse discurso – a LDB 9.394/96 e o tempo projetado para o qual a própria lei sinaliza. A LDB 9.394/96, por ser uma lei federal, não pode legislar sobre os atos cotidianos, descer a minúcias; este fato a torna uma “lei em aberto”, o que implica outro tempo além do tempo da lei. Neste outro tempo, os discursos componentes se farão enunciadores em suas respectivas competências. [...]

Do ponto de vista da construção discursiva, pudemos perceber que a lei está marcada por várias formações discursivas, ou vários grupos de interesses, à medida que esses interesses, por serem contemplados pela lei, remetem às escolhas do macro enunciador e o qualificam como um sujeito discursivo contemporizador, que se desdobra para atender às exigências dos diversos grupos (AROUCA, 2003, p. 137-138).

Nesse sentido, a ementa do Decreto nº 2.208/1997 enuncia: “Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, firmando a Reforma do Ensino Técnico e oferecendo à iniciativa privada esse lucrativo campo da educação, legitimado por um decreto.

Fica evidente, em primeiro plano, a dimensão intertextual do referido decreto, uma vez que cita o texto da lei, a LDBEN de 1996, como primeiro indício de garantia de sua competência discursiva, além de considerarmos o ordenamento jurídico brasileiro, através do qual a

lei de diretrizes e bases precede outras leis e decretos que venham a regulamentar a educação nacional. Logo,

a intertextualidade deixa seus rastros por meio do intertexto, entendido como o conjunto de fragmentos efetivamente citados por um discurso. A intertextualidade caracteriza-se pelo tipo de relações definidas como legítimas pelas coerções semânticas, isto é, pela competência discursiva, de um determinado campo. Todo campo discursivo define uma certa maneira de citar os discursos anteriores de um mesmo campo, isto é, cada discurso constrói para si um passado específico, atribuindo-se certas filiações e recusando outras. O sistema de coerções intervém nesses dois níveis de intertextualidade (SOUZA-E-SILVA; ROCHA, 2009, p. 10).

Para Maingueneau (2008a), a competência discursiva “permite esclarecer um pouco a articulação do discurso e a capacidade dos Sujeitos de interpretar e de produzir enunciados que dele decorram” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 52), introduzindo o Outro no discurso, por um processo de interincompreensão regrada, através da qual se traduzem seus enunciados sob a forma do simulacro.

O Decreto, portanto, apresenta um sistema de restrições a partir dos simulacros que surgiram com a nova Lei de Diretrizes e Bases, no que diz respeito à articulação entre os níveis de ensino e a Educação Profissional. Polêmica instaurada e alteridade manifesta: “posto em conflito com o corpo citante que o envolve, o elemento citado se expulsa por si próprio, pelo simples fato de que se alimenta de um universo semântico incompatível com o da enunciação que o envolve” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 108). Assim, o Decreto nº 2.208/1997 introduz o Outro (a LDBEN nº 9.394/1996) em seu discurso, traduzindo-o, afastando a ameaça à sua discursividade.

Art. 2º A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:
I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. [...]

Art. 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.

Parágrafo único. As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos (BRASIL, 1997).

Então, a Educação Profissional passou a ser ofertada de forma concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, segundo *caput* do Art. 2º, “em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, **podendo ser** realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho”, reafirmando o estabelecido pela LDBEN/1996, conforme Art. 39, “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, cujo itinerário formativo conduziria “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Considerando que todo enunciado, segundo Maingueneau (2013, p. 128), “possui marcas de modalidade que indicam a atitude do enunciador em relação a seu enunciado ou a seu coenunciador”, observa-se, pelo Decreto, que o enunciador se silencia e se mostra nesse trecho do discurso pela modalização¹⁶, indicando possibilidades de oferta de educação continuada, atribuindo ao coenunciador a responsabilidade pela escolha de uma modalidade de educação profissional que melhor lhe convier, ao mesmo tempo em que emite um juízo sobre a Educação Profissional Brasileira quando desvincula a educação profissional da

¹⁶ Conforme Charaudeau e Maingueneau (2016, p. 336-337), para a Análise do Discurso, a modalização é crucial, uma vez que, por definição, a AD lida com enunciações pelas quais os locutores, ao mesmo tempo, instituem uma certa relação com outros sujeitos falantes e com sua própria fala. A modalização pode ser explicitada por marcas particulares, ou manter-se no implícito do discurso, mas ela está sempre presente, indicando a atitude do sujeito falante frente a seu interlocutor, a si mesmo e a seu próprio enunciado. [...] Em todo caso, raciocinando em termos de análise do discurso, não podemos contentar-nos com um levantamento de marcas linguísticas: é necessário colocá-las em relação aos processos globais de estruturação dos discursos: tipos e gêneros de discurso, cena de enunciação, interdiscurso... Em outros termos, é preciso estabelecer relação entre o estudo das marcas linguísticas da modalização e os fatores que exercem coerções sobre a situação de comunicação específica do discurso considerado.

educação regular, reforçando a dualidade estrutural e atribuindo ao coenunciador o estatuto de legítimo responsável pela enunciação.

Como já mencionado no Capítulo 2, a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/1972, anterior à Lei nº 9.394/1996, cumpria a função de formação para o trabalho, na medida da oferta do segundo grau profissionalizante, com o claro objetivo de habilitação para profissões específicas. O Decreto nº 2.208/1997 traz um novo formato, concebendo e tratando formação para o trabalho e qualificação profissional como conceitos distintos, ainda que podendo ser articulados, atribuindo-lhes lugar diferenciado na organização da educação nacional.

As escolhas lexicais do Artigo 3º apontam para o tema da competência para a empregabilidade, dado que os três níveis que compreendem a educação profissional objetivam “à qualificação, requalificação e reprofissionalização dos trabalhadores” e a “proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio” (inciso II). Esses itens lexicais estabelecem uma hierarquia em níveis de ensino (básico, técnico e tecnológico), como se (re)qualificar, (re)profissionalizar o trabalhador conferisse menor valor que habilitar profissionalmente o aluno matriculado ou egresso do ensino médio. Além do que, a formação de nível superior na área tecnológica para os egressos do ensino médio e técnico demonstra a depreciação dos outros dois níveis. Técnica e tecnologia são conceitos compreendidos neste discurso como hierarquizados, dividindo e separando o que deveria estar unido.

Machado (2009) traz a etimologia da palavra técnica – do grego *techne* – que de uma maneira geral, designa o exercício de uma habilidade; de modo específico, “é usada para se referir a um procedimento praticado durante uma atividade” (MACHADO, 2009, p. 5). Ainda segundo a autora, em Latim, o equivalente a *techne* é a palavra *ars* (arte) que, num primeiro momento, “foi usado para designar procedimentos de fabricação muito metódicos, que requeriam perícia especial” (MACHADO, 2009, p. 5). Hoje, a palavra técnica “passou a ser utilizada para designar toda atividade humana estritamente regulada tendo em vista um efeito específico” (MACHADO, 2009, p. 6).

Por outro lado, a pesquisadora argumenta que tecnologia não deve ser tomada como técnica, o que, segundo ela, vem sendo

incorporado ao entendimento corrente. Tecnologia, segundo constata Machado (2009), é uma ciência não reduzida ao experimentalismo, através da qual se produz conhecimentos e não se reduz a um simples reflexo dos fatos. A tecnologia é, portanto, “um conjunto organizado de conhecimentos e de informações, originado de diversas descobertas científicas e invenções e do emprego de diferentes métodos na produção material e simbólica” (MACHADO, 2009, p. 6). Por tudo isso,

esse conjunto de conhecimentos e de informações é corporificado em técnicas, recursos que ajudam a realizar o caminho inverso, aquele que se faz para ampliar a produção de novos conhecimentos. Há, portanto, uma relação de intercomplementaridade entre ciência, tecnologia e técnica, que não é óbvia e simples, que guarda contradições e unidade (MACHADO, 2009, p. 6).

Se técnica e tecnologia se intercomplementam, não faz sentido algum o decreto determinar que somente aqueles que tiverem condições ou competência para chegar ao nível superior poderão ter acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos, numa clara e acentuada institucionalização da dualidade estrutural da educação brasileira, mais especificamente da educação profissional, que separa aqueles que farão o trabalho manual daqueles que terão acesso ao trabalho intelectual.

Se antes, através da LDB nº 5.692/1971, também como já relatado no Capítulo anterior, havia a nítida separação da escola do rico e da escola do pobre, pelo Decreto nº 2.208/1997, que só faz ratificar o que o texto da LDBEN nº 9.394/1996 já adiantava, reafirma-se a dualidade estrutural historicamente demarcada na educação brasileira, também percebida pela estruturação dos currículos da Educação Profissional de Nível Médio, como prevê o Art. 8º do referido decreto:

Art. 8º. Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos.

§ 1º No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional.

§ 2º Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em uma habilitação específica para obtenção de habilitação diversa.

§ 3º Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas

federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos.

§ 4º O estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expedirá o diploma de técnico de nível médio, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio (BRASIL, 1997).

Esse “novo” formato traz fragmentos que designam um “suposto” encerramento da dualidade estrutural, principalmente da educação de nível médio, que variava entre propedêutico e profissionalizante, uma vez que tornava ensino médio e ensino técnico independentes, dando a “oportunidade” aos jovens de buscarem uma formação profissional ao mesmo tempo em que cursassem o ensino médio ou apenas posteriormente, quando o concluíssem. O tom modalizador do discurso, indicado pelo futuro do presente do indicativo, confere à enunciação a construção de uma cena que valida o que é dito e, esse modo de enunciação, gradativamente, vai revelando o estatuto do enunciador como sendo aquele que traz para o trabalhador todas as possibilidades de qualificação profissional que o mercado de trabalho exige para atender às demandas de uma sociedade em constante reformulação das formas de organização do trabalho.

Conforme Maingueneau (2018), o tom discursivo “implica uma determinação do corpo do enunciador (e não, bem entendido, do corpo do autor efetivo)” (MAINGUENEAU, 2018, p. 72), ou seja, faz emergir uma instância subjetiva encarnada que exerce o papel de fiador, “cuja figura o leitor deve construir com base em indícios textuais de diversas ordens” (MAINGUENEAU, 2018, p. 72), atribuindo-lhe caráter e corporalidade, apoiados “sobre um conjunto difuso de representações sociais valorizadas ou desvalorizadas, de estereótipos sobre os quais a enunciação se apoia e, por sua vez, contribui para reforçar ou transformar” (MAINGUENEAU, 2018, p. 72).

Em termos discursivo-enunciativos, considerar o *ethos* dessa forma

mantém um laço crucial com a reflexividade enunciativa, permite articular corpo e discurso para além de uma oposição empírica entre oral e escrito. A instância subjetiva que se manifesta no discurso não se deixa conceber apenas como um estatuto (professor, profeta, amigo...) associado a uma cena genérica ou a uma

cenografia, mas como uma “voz” indissociável de um corpo enunciante historicamente especificado (MAINGUENEAU, 2019, p. 17).

Ao coenunciador cabe incorporar-se ao discurso do presente Decreto, correndo-se o risco de não se inserir no mercado de trabalho ou ser excluído dele se não aderir ao modelo de competência para a empregabilidade.

O universo de sentido que o discurso libera impõe-se tanto pelo *ethos* quanto pela “doutrina”; as ideias apresentam-se por uma maneira de dizer que remete a uma maneira de ser, à participação imaginária em um vivido. O texto não é para ser contemplado, ele é enunciação voltada para um coenunciador que é necessário mobilizar para fazê-lo aderir “fisicamente” a um certo universo de sentido. O poder de persuasão de um discurso decorre em boa medida do fato de que leva o leitor a identificar-se com a movimentação de um corpo investido de valores historicamente especificados. A qualidade do *ethos* remete, com efeito, à figura desse “fiador” que, mediante sua fala, se dá uma identidade compatível com o mundo que se supõe que ele faz surgir em seu enunciado (MAINGUENEAU, 2018, p. 73).

Pela incorporação, portanto, o coenunciador se relaciona ao *ethos* neoliberal deste discurso, que atesta a identificação do coenunciador com o fiador, que atesta para o trabalhador sua capacidade de investimento em si mesmo, para que possa exercer determinadas funções futuras. Seu valor é medido pelo seu potencial, pela sua competência de produzir mais e melhor no futuro.

O pensamento neoliberal inverte a forma como o trabalhador é visto e pensado. A teoria tradicional via o trabalhador como objeto, ou seja, como um elemento neutro; com essa nova racionalidade, o trabalho passa a se organizar do ponto de vista do trabalhador. O trabalhador é uma firma, ele é o “patrão de si mesmo” e, como tal, deve agir de modo a maximizar seu bem-estar e desenvolver suas habilidades. A sociedade é pensada como uma relação de microcosmos (ou seja, o indivíduo) que se relacionam uns com os outros em busca de seu bem-estar (MIGOWSKI, 2015, p. 10, grifo do autor).

As possibilidades de organização curricular do ensino técnico, estruturados em disciplinas, podendo ser agrupadas sob a forma de módulos, construíram um cenário propício para a inserção ou reinserção de trabalhadores no mundo do trabalho, pois para efeito de habilitação profissional, ao final de cada módulo, o trabalhador teria direito ao certificado de qualificação profissional. Além disso, as

escolas técnicas e instituições especializadas estavam autorizadas a direcionarem sua oferta à educação profissional, deixando de assumir a dupla missão de oferta de ensino regular e profissionalizante. Essa reformulação da educação profissional no Brasil, segundo Ramos (2002), traz um redimensionamento do conceito de formação para o trabalho, tensionado por uma determinada noção de competência. A formação para o trabalho assume um corpo jurídico-institucional balizado por reformas associadas “aos processos de globalização da economia e à crise do emprego, colocando-se a necessidade da criação de novos códigos que aproximem a educação das tendências produtivas” (RAMOS, 2002, p. 402). Dessa forma, a noção de competência vem associada às noções de empregabilidade e laboralidade, “em razão do enfraquecimento de suas dimensões conceitual e social, em benefício da dimensão experimental” (RAMOS, 2002, p. 402.).

A primeira porque os saberes tácitos e sociais adquirem relevância diante dos saberes formais, cuja posse era normalmente atestada pelos diplomas. A segunda porque, em face da crise do emprego e da valorização de potencialidades individuais, as negociações coletivas antes realizadas por categorias de trabalhadores passam a se basear em normas e regras que, mesmo pactuadas coletivamente, aplicam-se individualmente. A dimensão que se sobressai nesse contexto é a experimental. A competência expressaria coerentemente essa dimensão, pois, sendo uma noção originária da psicologia, ela chamaria a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras (RAMOS, 2002, p. 402).

O enunciador situa sua posição na cenografia por meio da construção do tema da competência como algo apropriado à autonomia do trabalhador contemporâneo diante da instabilidade do mundo do trabalho e da flexibilidade das relações de produção. Desse modo, o coenunciador incorpora um *ethos* neoliberal que apresenta um caráter e uma corporalidade, que se fazem presentes pelo posicionamento do enunciador.

É necessário ressaltar aqui que, para Maingueneau, a noção de posicionamento¹⁷ é concebida como rede específica de circulação de

¹⁷ Conforme Charaudeau & Maingueneau (2016, p. 393), esse entendimento de posicionamento “conhece um sucesso crescente, correlativo de uma diminuição da preferência por “formação discursiva”, percebida talvez como muito ligada ao

enunciados e como modo de organização de sujeitos, sendo, com isso, “uma das categorias de base da análise do discurso, que diz respeito à instauração e à conservação de uma *identidade enunciativa* (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2016, p. 392) e “não diz respeito apenas aos ‘conteúdos’, mas às diversas dimensões do discurso: ele se manifesta também na escolha destes ou daqueles gêneros de discurso, no modo de citar etc.” (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2016, p. 393).

A ideia de formação para o trabalho pela competência reduziu a educação profissional a práticas voltadas para formações restritas, a fim de responder “ao aumento da competição capitalista, às mudanças tecnológicas, à necessidade de redução de custos e de melhoria da qualidade dos processos produtivos e dos produtos” (MACHADO, 2007, p. 8). Todos esses novos sentidos produzidos por esse modelo societário neoliberalizante da década de 1990, no Brasil, muito tem a ver com as relações de poder que se estabelecem através da produção, significação e troca de signos. Nesse sentido, justificam-se tantas reformas na Educação Brasileira, tendo como alvo principal a escola pública, utilizadas como estratégias de poder. Sob essa ótica, fica claro que o ajuste das competências ao sistema capitalista e às relações de poder só poderá ser equilibrado pela instituição escolar, porque, segundo Foucault (1995),

sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege sua vida interior, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com uma função, um lugar, um rosto bem definido – tudo isto constitui um “bloco” de capacidade-comunicação-poder. A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do “valor” de cada um e dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal) (FOUCAULT, 1995, p. 241, grifos do autor).

domínio sociopolítico. Mas, para ser operatória, essa noção deve ser cuidadosamente especificada em função dos tipos de discursos concernidos. Por exemplo, no discurso religioso ou no discurso filosófico, os posicionamentos em geral correspondem às ‘escolas’, aos ‘movimentos’ que se consideram a expressão de uma *doutrina*, mas esse não é o caso geral”.

É através desse “bloco” que a aplicação das capacidades técnicas, o jogo das comunicações entre seus atores sociais e as relações de poder ajustam-se uns aos outros, suscitando condutas, ou seja, conjuntos de ações sobre ações possíveis. Foucault (1995) ressalta que o termo “conduta”, talvez defina aquilo que há de específico nas relações de poder, apesar de sua natureza muitas vezes equívoca; “é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos” (FOUCAULT, 1995, p. 243), tornando possível, mais ou menos provável ou impedindo absolutamente as ações.

A “conduta” é, ao mesmo tempo, o ato de “conduzir” os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades. O exercício de poder consiste em “conduzir condutas” e em ordenar a probabilidade. O poder, no fundo, é menos da ordem do afrontamento entre dois adversários, ou do vínculo de um com relação ao outro, do que da ordem do “governo”. [...] O modo de relação próprio ao poder não deveria, portanto, ser buscado do lado da violência e da luta, nem do lado do contrato e da aliança voluntária (que não podem ser mais do que instrumentos); porém, do lado deste modo de ação singular – nem guerreiro nem jurídico – que é o governo (FOUCAULT, 1995, p. 243-244, grifos do autor).

O “governo” dos homens, uns pelos outros, pressupõe, portanto, conforme Foucault, um elemento imprescindível: a liberdade, pois só se exerce poder sobre sujeitos livres, “entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer” (FOUCAULT, 1995, p. 244), isto é, só há relação de poder quando o sujeito pode se deslocar ou, porventura, escapar; caso contrário, configura escravidão, uma relação de exclusão, onde não existe o confronto e, portanto, o poder é exercido sobre o sujeito, não havendo relações de poder.

A liberdade, dessa forma, não é uma entidade a-histórica nem um conceito universal. Foucault (2008b) traz inúmeras contribuições para o campo do pensamento político, e uma delas é o conceito de governamentalidade, através do qual ele introduz a ideia de economia como a maneira de gerir corretamente os indivíduos, os bens, as riquezas no interior da família, ao nível da gestão de um Estado. Segundo Foucault (2008c), a expansão demográfica do século XVIII, a abundância monetária e o aumento da produção agrícola deram uma

nova configuração à arte de governar, que passa a ser visível e possível em vários espaços, ao contrário da soberania, que visa a si mesma; desse modo, “o governo tem uma pluralidade de fins específicos” (FOUCAULT, 2008c, p. 131), que contribuíram nos deslocamentos nas ideias de família e de economia, atribuindo a nova configuração da arte de governar “à emergência da população” (FOUCAULT, 2008c, p. 138). Não é mais poder sobre os territórios, mas poder sobre as coisas:

[...] é um jogo incessante entre as técnicas de poder e o objeto destas que foi pouco a pouco recortando no real, como campo de realidade, a população e seus fenômenos específicos. É a partir da constituição como correlato das técnicas de poder que pudemos ver abrir-se toda uma série de domínios de objetos para saberes possíveis. E, em contrapartida, foi porque esses saberes recortavam sem cessar novos objetos que a população pode se constituir, se continuar, se manter como correlativo privilegiado dos modernos mecanismos de poder (FOUCAULT, 2008c, p. 102-103).

O poder, portanto, só é efetivo quando constrói saber, quando produz subjetividade. Conforme Foucault (2008c), para melhorar a sua sorte, aumentar suas riquezas, sua duração de vida, sua saúde, o governo age diretamente sobre a população, por meio de campanhas, ou indiretamente, “por meio de técnicas que vão permitir, por exemplo, estimular, sem que as pessoas percebam muito, a taxa de natalidade, ou dirigindo nesta ou naquela região, para determinada atividade, os fluxos da população” (FOUCAULT, 2008c, p. 140).

É a população, portanto, muito mais que o poder do soberano, que aparece como o fim e o instrumento do governo: sujeito de necessidades, de aspirações, mas também objeto nas mãos do governo. [Ela aparece] como consciente, diante do governo, do que ele quer, e também inconsciente do que a fazem querer (FOUCAULT, 2008c, p. 140).

O filósofo ressalta, ainda, que a emergência de um tipo específico de uso do poder, marcado pelo governo e tomando como alvo a população, não implicou em um desaparecimento da soberania ou das práticas disciplinares, pois elas continuam fundamentais para a administração de uma população. O governo mobiliza, com isso, um conjunto de técnicas diversificadas para operar em profundidade nos detalhes da administração da população. Em torno disso, Foucault resume que é este “triângulo soberania-disciplina-gestão

governamental” que produz práticas de governo efetivas e eficazes, que produz uma gestão governamental,

cujo alvo principal é a população e cujos mecanismos essenciais são os dispositivos de segurança. Em todo caso, o que eu queria lhes mostrar era um vínculo histórico profundo entre o movimento que desloca as constantes da soberania para detrás do problema, agora maior, das boas opções de governo, o movimento que faz a população aparecer como um dado, como um campo de intervenção, como a finalidade das técnicas de governo, [enfim] o movimento que isola a economia como domínio específico de realidade e a economia política ao mesmo tempo como ciência e como técnica de intervenção do governo nesse campo de realidade. São estes três movimentos – a meu ver: governo, população e economia política -, acerca dos quais cabe notar que constituem a partir do século XVIII uma série sólida, que certamente não foi dissociada até hoje (FOUCAULT, 2008c, p. 143).

A partir dessas constatações, Foucault cria uma ferramenta analítica que lhe permitiu a investigação dos movimentos de governo, população e economia política: a governamentalidade, estratégia que trata da rede que institui os objetos, do território para a população, da circularidade da soberania para a multiplicidade de fins específicos do governo.

Por esta palavra, “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, reflexões e análises, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado” (FOUCAULT, 2008c, p. 143-144, grifos do autor).

O Estado governamentalizado, na concepção foucaultiana, deixa de ser a origem das práticas de governo, como se seu território fosse o limbo, e passa a ser o conjunto visível dessas práticas, organizadas de acordo com racionalidades específicas: “O Estado é, portanto, um

esquema de inteligibilidade de todo um conjunto de instituições já estabelecidas, de todo um conjunto de realidades já dadas” (FOUCAULT, 2008c, p. 385).

Precisamos fazer esse percurso um tanto quanto simplificado do conceito de governamentalidade em Foucault para desenvolvermos nossa análise a partir da especificidade do conceito de um *ethos* neoliberal desvelado pela enunciação do Decreto nº 2.208/1997.

Para a compreensão do que vem a ser esse *ethos* neoliberal, faz-se necessário um esclarecimento sobre a configuração do *ethos* liberal. A nova arte de governar descrita por Foucault (2008b; 2008c) é nomeada de liberalismo, definida por ele não como uma teoria ou como uma ideologia, “menos ainda, claro, como uma maneira de a ‘sociedade’ ‘se representar...’; mas como uma prática, isto é, como uma ‘maneira de fazer’ orientada para objetivos e regulando-se por uma reflexão contínua” (FOUCAULT, 2008b, p. 432). O liberalismo, então, é princípio e método de racionalização do governo, ou seja, uma racionalização interna que obedece à regra interna da economia máxima. É a concepção de Estado mínimo, tão propagada pelos liberais, em que “toda racionalização do exercício do governo visa maximizar seus efeitos diminuindo o máximo possível o custo (entendido no sentido político tanto quanto no sentido econômico)” (FOUCAULT, 2008b, p. 432).

Minorar as práticas de governo é um modo de ação sofisticado do liberalismo, que não lida com as coisas, mas com os interesses de sujeitos e coletividades, trazendo para a pauta o conceito de liberdade.

A palavra liberalismo se justifica pelo papel que a liberdade desempenha na arte liberal de governar: liberdade garantida, sem dúvida, mas também produzida por essa arte, que para alcançar seus fins necessita suscitá-la, mantê-la e enquadrá-la permanentemente. Assim, o liberalismo pode ser definido como o cálculo do risco – o livre jogo dos interesses individuais – compatível como o interesse de cada um e de todos (FOUCAULT, 2008c, p. 525-526).

A nova arte de governar, com isso, consome liberdade, porque é obrigada a produzi-la e organizá-la através de um certo número de liberdades: “liberdade do mercado, liberdade do vendedor e do comprador, livre exercício do direito de propriedade, liberdade de discussão, eventualmente liberdade de expressão etc.” (FOUCAULT, 2008b, p. 86). Em outras palavras, o liberalismo produz o que é

necessário para tornar o sujeito livre; utiliza os dispositivos necessários para o sujeito ter a liberdade de ser livre. Entretanto, conforme Foucault, a incitação a “viver perigosamente” implica o estabelecimento de múltiplos mecanismos de segurança. “Liberdade e segurança: os procedimentos de controle e as formas de intervenção estatal requeridas por essa dupla exigência é que constituem o paradoxo do liberalismo e que estão na origem das ‘crises de governamentalidade’ que ele vem conhecendo há dois séculos” (FOUCAULT, 2008c, p. 526).

A liberdade fabricada pelas práticas liberais é que produz embates entre liberdade e segurança, provocando a crise da racionalidade liberal, iniciada entre os anos de 1925 e 1930, quando se tornam visíveis alguns tensionamentos, ou pelas fórmulas políticas comunistas, socialistas e nacionalistas, ou pelos modelos keynesianos¹⁸ de intervenção econômica. Nesse contexto, a preocupação com as liberdades individuais dá lugar a uma maior ênfase ao eixo da segurança (bem-estar social). Além disso, entre os anos de 1930 e 1960, novos projetos na arte liberal de governar passam a ser reformulados, em especial na Alemanha e nos Estados Unidos, de onde modelos intervencionistas na economia multiplicam-se e se consolidam.

Foucault (2008b), ao apresentar o neoliberalismo, argumenta que tal regime de governamentalidade apresenta pelo menos dois pontos distintos de ancoragem:

A ancoragem alemã, que se prende à República de Weimar, à crise de 29, ao desenvolvimento do nazismo, à crítica do nazismo e, enfim, à reconstrução do pós-guerra. O outro ponto de ancoragem é a ancoragem americana, isto é, um neoliberalismo que se refere à política do New Deal, à crítica da política de

¹⁸ John Maynard Keynes é tido por muitos como um dos economistas mais influentes do século XX. Segundo Schilling (1999, p. 127), para Keynes, acreditar que as leis do mercado poderiam por si só solucionar a crise era o mesmo que dar crédito às lorotas do Barão de Munchausen, aquele mitômano que se salvou de um pântano puxando os próprios cabelos. Portanto, devia-se socorrer do intervencionismo estatal e da sua capacidade reguladora para minorar o desemprego. Keynes enxergava o intervencionismo como uma alavanca de Arquimedes útil para retirar o mundo da depressão em que se encontrava. Para tanto, seriam necessários grandes gastos públicos, sustentados por uma rigorosa política tributária, para absorver aquela imensa massa de desempregados, desiludidos e temerosos que se encontravam aos milhares nas cidades ocidentais.

Roosevelt e vai se desenvolver e se organizar, principalmente depois da guerra, contra o intervencionismo federal, depois contra os programas de assistência e outros programas que foram implantados pelas administrações, democratas principalmente, Truman, Kennedy, Johnson, etc. (FOUCAULT, 2008b, p. 107).

Entretanto, Foucault aponta que diferentemente da Alemanha, onde o neoliberalismo limitava-se às práticas de governo, nos Estados Unidos não se apresentava como uma forma econômica ou política, mas como um estilo de vida e de pensamento. Ele justifica essa constatação tomando dois elementos que são ao mesmo tempo métodos de análise e tipos de programação e lhe pareceram interessantes nessa concepção neoliberal americana: a teoria do capital humano e a questão da criminalidade. Para esta pesquisa, em razão de seus objetivos, discutiremos apenas o primeiro aspecto destacado pelo filósofo. A teoria do capital humano foi produzida na Escola de Economia de Chicago, partindo da teorização de economistas como Milton Friedman, Theodore Schultz e Gary Becker.

O interesse, creio, dessa forma de capital humano está no seguinte: é que essa teoria representa dois processos, um que poderíamos chamar de incursão da análise econômica num campo até então inexplorado e, segundo, a partir daí e a partir dessa incursão, a possibilidade de reinterpretar em termos econômicos todo um campo que, até então, podia ser considerado, e era de fato considerado, não econômico. [...] De fato, os neoliberais americanos dizem o seguinte: é estranho, a economia política clássica sempre indicou, e indicou solenemente, que a produção de bens dependia de três fatores: a terra, o capital e o trabalho. Ora, dizem eles, o trabalho sempre permaneceu inexplorado (FOUCAULT, 2008b, p. 302).

Inexplorado no sentido de que a economia clássica não tratou especificamente a questão do trabalho. A lógica do capitalismo era a venda da força de trabalho, mas com a sofisticação da produção e da tecnologia da informação, com o avanço tecnológico e com o aprimoramento da logística no século XX, tudo isso passa a entrar no cálculo econômico para o desenvolvimento do mercado. Nasce, assim, a Teoria do Capital Humano, que enxergava o valor da mercadoria cada vez menos no seu valor de uso e valorizava o investimento na formação da população para que, ao ingressar no mercado, o sujeito estivesse apto a criar, a inovar e não somente a repetir os mesmos gestos.

O trabalho, segundo essa grade econômica, comporta uma dupla dimensão: capital e renda. Pela dimensão do capital, o trabalho comporta “uma aptidão, uma competência” (FOUCAULT, 2008b, p. 308). Enquanto renda, pressupõe “um conjunto de salários; como eles dizem, um fluxo de salários” (FOUCAULT, 2008b, p. 308). Assim, um investimento em capital pressupõe a aquisição de rendas futuras. Dessa lógica, o sujeito é produzido como um “empresário de si mesmo” (FOUCAULT, 2008b, p. 317) – ou seja, o pensamento neoliberal inverte a forma como o trabalhador é visto e pensado: não é o sujeito da troca do liberalismo clássico, mas o sujeito que investe permanentemente em si mesmo. A sociedade, portanto, é pensada nessa relação de indivíduos que se relacionam uns com os outros em busca do seu bem-estar.

Essa dupla dimensão do trabalho em capital e renda implica compreender capital como aptidão, competência e renda como fluxo de salários. No entendimento de Foucault,

sendo o capital assim definido como o que torna possível uma renda futura, renda essa que é o salário, vocês veem que se trata de um capital indissociável de quem o detém. [...] Em outras palavras, a competência do trabalhador é uma máquina, sim, mas uma máquina que não se pode separar do próprio trabalhador, o que não quer dizer exatamente, [...] que o capitalismo transforma o trabalhador em máquina e, por conseguinte, o aliena. Deve-se considerar que a competência que forma um todo com o trabalhador é, de certo modo, o lado pelo qual o trabalhador é uma máquina, mas uma máquina entendida no sentido positivo, pois é uma máquina que vai produzir fluxos de renda. Fluxos de renda, e não renda, porque a máquina constituída pela competência do trabalhador não é, de certo modo, vendida casualmente no mercado de trabalho por certo salário. Na verdade, essa máquina tem sua duração de vida, sua duração de utilizabilidade, tem sua obsolescência, tem seu envelhecimento (FOUCAULT, 2008b, p. 308-309).

A partir de toda a descrição de uma governamentalidade neoliberal, pode-se, enfim, compreender a composição de um *ethos* neoliberal que dá identidade, caráter e corporalidade, para o fiador de um discurso produtor de subjetividades formadas por indivíduos-empresas, que produzem a si mesmos para poderem produzir mais e melhor no futuro. Esse indivíduo é o promotor de si mesmo, responsável direto pelo seu sucesso ou por seu fracasso. Dito de outra forma, o *ethos* neoliberal insere seu fiador num mundo ético, estabelecido pelo Decreto nº 2.208/1997, que compreende a

competência e a liberdade como elementos a serem produzidos e consumidos o tempo todo, suscitando mecanismos eficientes de exercício de poder, uma vez que intensificam a competitividade, ferramenta necessária para a empregabilidade.

De acordo com Boaventura e Freitas (2016, p. 324), o espaço de argumentos, ideias e linhas de raciocínio construído pelo discurso é chamado de “mundo ético” por Maingueneau (2008b), um mundo ao qual o enunciador deve conceder acesso no papel de “fiador”, cuja responsabilidade é atestar o que é enunciado. Como o fiador está relacionado a uma dinâmica corporal, o coenunciador não decodifica o sentido, mas participa “fisicamente” deste mundo acessado por intermédio do fiador. O fiador é moldado de acordo com um caráter e uma corporalidade. “O caráter corresponde a um feixe de traços psicológicos. Quanto à corporalidade, ela é associada a uma compleição física e a uma forma de se vestir” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 65).

De fato, o fiador implica ele mesmo um “mundo ético” do qual ele é parte prenante e ao qual ele dá acesso. Esse “mundo ético” ativado pela leitura subsume um certo número de situações estereotípicas associadas a comportamentos; a publicidade contemporânea se apoia massivamente sobre tais estereótipos: o mundo ético dos executivos dinâmicos, o dos ricos emergentes, o das celebridades etc (MAINGUENEAU, 2019, p. 18, grifos do autor).

O enunciador do decreto outorga a si mesmo no discurso uma posição institucional e marca sua relação com esse *ethos* neoliberal, conferindo ao coenunciador um status de indivíduo-empresa para legitimar seu dizer. A incorporação se dá pela construção de uma representação social do fiador dada pelos indícios textuais, que lhe dão caráter e corporalidade; o coenunciador, por sua vez, incorpora esse mundo ético do qual o fiador participa.

Retomando o que prevê o Decreto nº 2.208/1997, observa-se que incidem sobre ele relações de poder que se enraízam na legitimação do discurso encarnado por um *ethos* neoliberal, que assume um tom de “facilitador” de certificados de qualificação profissional, atribuindo ao coenunciador a característica individual de competência, uma vez que o documento garante o reconhecimento do saber tácito do trabalhador por meio desses certificados, utilizados socialmente como mecanismos de seleção. Concretamente, o Art. 11 evidencia esse jogo:

Art. 11. Os sistemas federal e estaduais de ensino implementarão, através de exames, certificação de competência, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos em cursos de habilitação do ensino técnico.

Parágrafo único. O conjunto de certificados de competência equivalente a todas as disciplinas e módulos que integram uma habilitação profissional dará direito ao diploma correspondente de técnico de nível médio (BRASIL, 1997).

A noção de competência torna-se, no documento, um código comum ao Estado, que tem a função de controle global através da regulação e certificação pela instituição escolar, e ao trabalhador, que tem a função individual de construção de seus próprios itinerários de formação, certificados por mecanismos de avaliação de suas competências adquiridas pela experiência profissional. Por isso os currículos são estruturados em disciplinas, possíveis de serem agrupadas em módulos, justamente para “qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores” (Art. 1º, inciso IV), por meio da educação profissional continuada ou pela diversificação das experiências profissionais.

Todo esse cenário pode parecer inovador, pois propicia à classe trabalhadora uma inserção mais rápida e qualificada num mercado de trabalho competitivo, para o qual esse mesmo trabalhador deve ter competência para se adaptar às demandas do setor produtivo. Entretanto, o documento enuncia um conjunto de estratégias utilizadas nessas relações de poder para privar o adversário (classe trabalhadora) de seus meios de combate e forçá-lo a renunciar à luta. Luta por uma escola que se aproximasse das discussões travadas pelas organizações de educadores, desde a década de 1980, em favor da integração curricular entre ensino médio e profissionalizante, vinculada à concepção de politecnia.

Por tudo isso, a Reforma cunhada pelo presente Decreto foi muito criticada pelos estudiosos brasileiros e, sobretudo, segundo Caires e Oliveira (2016), pela comunidade cefetiana (CEFET), principalmente por:

descharacterizar a Educação Tecnológica desenvolvida nas instituições da rede Federal; promover uma organização curricular baseada em módulos e focada no ensino por competências; ser orientada, especialmente, para o atendimento das premissas do mercado e do setor produtivo; afastar a administração pública do custeio da Educação Profissional; e, por fim, inviabilizar a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, resgatando a dualidade estrutural (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 116).

Nessa organização escolar colocada pelo Decreto, a profissionalização torna-se um sistema paralelo ao sistema público de ensino, ratificando, agora legalmente, a lógica neoliberal de abrir as portas do setor público para a iniciativa privada, sempre sob o argumento de corte de gastos. Fica evidente, assim, que a compreensão de formação para o trabalho está direcionada ao atendimento das demandas específicas do setor produtivo, regulamentando formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das necessidades do mercado, o que se confirma pelo Art. 1º do documento:

Art. 1º. A educação profissional tem por objetivos:

I - promover a transição entre a escola e o **mundo do trabalho**, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;

II - proporcionar a **formação de profissionais**, aptos a exercerem **atividades específicas no trabalho**, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;

III - **especializar, aperfeiçoar e atualizar** o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;

IV - **qualificar, reprofissionalizar e atualizar** jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e **melhor desempenho no exercício do trabalho**. (BRASIL, 1997, grifos nossos).

A escolha do vocabulário marca o posicionamento no campo discursivo neoliberal, especialmente pelos verbos **especializar, aperfeiçoar, atualizar, qualificar, reprofissionalizar**, e pelas expressões **mundo do trabalho, formação de profissionais, atividades específicas no trabalho, melhor desempenho no exercício do trabalho**; marca a aproximação dos processos formativos escolares aos processos de treinamento de trabalhadores, numa evidente e mera formação técnica, afastando-se dos objetivos destacados no início dos debates da constituição da LDBEN/1996, conforme descrito anteriormente. Além disso, destaca-se a grande importância dada à noção de competência, responsabilizando o trabalhador a desenvolver a capacidade de adaptar-se às condições flexíveis do mundo do trabalho para se manter empregado.

Essa noção de competência vem sendo formalizada juridicamente pelo governo brasileiro através de documentos legais, como decretos, resoluções e leis, numa manobra política de promoção e validação de mudanças e reformas no sistema educacional brasileiro, sempre sob a

justificativa de que a educação e a escola (e o professor como principal responsável por isso) não correspondem às novas competências que vêm sendo requeridas pela atual realidade do trabalho e da produção, diretamente ligada à natureza das mudanças tecnológicas que vêm ocorrendo na sociedade. Disso resultam os questionamentos que são feitos sobre a “qualidade” da educação pública no Brasil, sobre sua eficiência e produtividade. Desses questionamentos, resultam novos requerimentos educacionais e profissionais que,

além de buscar responder às novas condições de utilização do trabalho, surgidas com a mundialização do capital, com as mudanças na base técnica e material da produção social e com a redefinição do conceito de produtividade do trabalho, objetivam, ainda, responder às expectativas sociais frustradas pela incapacidade dos sistemas produtivos de absorver as demandas dos indivíduos de inserção no mercado de trabalho. Neste sentido, elas visam estabelecer novos conformismos sociais, capazes de levá-los à resignação e à aceitação, como inevitáveis, de situações tais como a precariedade do trabalho, a incerteza do futuro profissional e a individualização da responsabilidade com relação à sobrevivência no mercado de trabalho (MACHADO, 2002, p. 95).

Esses novos requerimentos têm levado a uma aproximação do sistema educacional e de formação profissional com o sistema produtivo, dos currículos com as necessidades do mercado, pela “adoção de processos de racionalização da gestão administrativa, financeira e pedagógica dos estabelecimentos escolares baseados em critérios de eficácia, excelência e produtividade” (MACHADO, 2002, p. 95), trazendo para a escola uma pedagogia das competências para a competitividade, para as exigências do mercado de trabalho, para a adaptação às imprevisibilidades e incertezas de um mercado cada vez mais flexível e instável.

Tudo isso nos leva a pressupor a inserção dos trabalhadores num cenário que lhes exige, a todo momento, “conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas”. Dessa forma, a educação profissional, segundo o Decreto nº 2.208/1997, objetiva, nesse trânsito “entre a escola e o mundo do trabalho”, especializar, aperfeiçoar, atualizar, qualificar, reprofissionalizar o trabalhador, como se ele devesse desaprender velhos comportamentos, valores e hábitos e saberes que agora são inadequados, para aprender a aprender sempre “funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a

complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular” (Art. 4º). Uma relação pragmática com o saber, que valoriza apenas conhecimentos ligados exclusivamente aos requerimentos de competência para competir e contribuir para o mercado de trabalho.

Até o início do século XXI, vários documentos oficiais (pareceres, resoluções) foram editados como tentativas de enfrentar, especificamente, a ausência de definição dos rumos que deveriam ser seguidos pelo Ensino Médio em seus objetivos e em sua organização com relação ao ensino profissional, pois a LDBEN/1996 e o Decreto nº 2.208/1997 não especificavam.

Segundo Frigotto (2011, p. 237), como a década de 2000, no Brasil, começou em janeiro de 2003, com a posse do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, “[...] já que não é o tempo cronológico que define uma conjuntura, mas a natureza dos acontecimentos e dos fatos, e as forças sociais que os produzem”, passamos, agora, a algumas considerações relativas ao Decreto nº 5.154/2004, que revogou o decreto anterior e conferiu novo arranjo à Educação Profissional.

3.2.2. Dispositivo da integração contraditória: O Decreto nº 5.154/2004

De acordo com Caires e Oliveira (2016), no âmbito específico da Educação Profissional, o Governo Lula assumiu o compromisso com os educadores progressistas de revogar o Decreto nº 2.208/1997, símbolo do caráter impositivo conferido pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso à Reforma da Educação Profissional, através do nível médio de ensino. Houve intenso processo de discussão e elaboração de propostas pertinentes à política pública para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, através, principalmente, de dois seminários organizados pelo MEC, representado pela Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC). Nesses encontros,

verificou-se a retomada das disputas em torno das lutas sociais dos anos de 1980, ligadas à redemocratização do país, à elaboração da LDBEN/1996 e, especificamente, à proposta de implementação da concepção de Educação Politécnica e Tecnológica para o nível médio de ensino (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 135).

Esse documento propiciou o retorno da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) integrada ao Ensino Médio, mas manteve as modalidades concomitante e subsequente, estabelecidas pelo decreto anterior.

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - **integrada**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - **concomitante**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - **subsequente**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004, grifos nossos).

Essas três distintas realidades ampliaram o alcance de uma educação destinada especificamente à profissionalização, mais uma vez não resolvendo o problema da dicotomia educativa no Brasil. Mesmo com todas as críticas feitas ao Decreto anterior, pela oferta de cursos modulados e aligeirados, o referido documento oficializa a possível oferta de cursos de curta duração, uma vez que separa essas modalidades (integrado, concomitante e subsequente), mesmo com a abertura à formação integrada, entendida aqui como uma concepção de formação humana, que vai muito além da união entre o nível médio e a modalidade profissionalizante.

O enunciador situa sua posição na cenografia por meio da construção do tema, que se apresenta como a configuração da educação profissional técnica de nível médio, pela inserção da intertextualidade no discurso com a citação de que essa modalidade de ensino “será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio” “nos termos dispostos no §2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9394, de 1996”. Assim, o coenunciador legitima esse discurso fazendo uso de sua competência discursiva para ativar as interferências culturais, históricas, culturais e políticas que envolveram a formação do discurso da LDBEN.

O coenunciador precisa tecer uma correspondência com outros discursos, para se inserir na cena. Para isso, o enunciador deixa pistas através do vocabulário, na referência à forma **articulada** entre a educação técnica de nível médio e o ensino médio, bem como à maneira como se dará essa articulação. A LDBEN, como já mencionado, deixou uma lacuna a esse modo de **articulação** entre as modalidades de ensino: “Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em **articulação** com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Evidencia-se, com isso, efeitos de sentido que o interdiscurso provoca pela interação da memória discursiva com a reatualização do conceito de articulação exigida pelo Decreto nº 5.154/2004, que, a princípio, descaracteriza o discurso do decreto anterior (2.208/1997) e, ao mesmo tempo, indica como seu discurso é atravessado pela lei de diretrizes e bases. Essa descontinuidade permite construir esse discurso pela polêmica como interincompreensão, que auxilia na identidade desse novo discurso pela tradução do Outro, pela relação de embate entre os outros posicionamentos derivados do interdiscurso. Conforme Maingueneau (2008a), a citação exerce um papel absolutamente crucial, porque rompe com “a continuidade do Mesmo com fragmentos localizáveis do Outro, aparece como um engodo necessário, que introduz apenas um simulacro através do próprio gesto que parece introduzir a realidade de um corpo estranho” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 108).

A polêmica, então, possibilita a interação semântica entre esses discursos: “ela introduz o Outro em seu recinto para melhor afastar

sua ameaça, mas esse Outro só entra anulado enquanto tal, simulacro” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 108).

O Decreto, entretanto, não define as finalidades dessa etapa, nem tampouco a natureza da relação entre o ensino médio e a educação profissional. Na verdade, o Decreto anterior deixa evidente a que veio, quando enuncia, em seu Artigo 1º, os objetivos da Educação Profissional, como já relatado na seção anterior; todavia, o Decreto nº 5.154/2004, além de não definir seus objetivos e a estrutura organizacional da Educação Profissional, limita-se, apenas, a diferenciar as modalidades de formação de trabalhadores:

Art. 1º. A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I - qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores;

II - educação profissional técnica de nível médio; e

III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2004).

Nesse sentido, a integração, tão debatida entre os intelectuais e pesquisadores da Educação no Brasil, entre as décadas de 1980 e 1990, ao mesmo tempo que é regulamentada pelo decreto, é também negada pela regulamentação, no mesmo documento, da “desintegração” em dois momentos distintos: no primeiro, quando o jovem trabalhador precisa cursar o ensino médio numa escola e, ao mesmo tempo, cursar o profissionalizante em outra, ou na mesma instituição, com matrícula diferente (concomitante); no segundo, quando esse estudante termina o ensino médio e pode cursar o profissionalizante também na mesma instituição ou em outra (subsequente). Ou como o próprio documento enuncia, no inciso II, Art. 4º: [...] “a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer”:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados (BRASIL, 2004);

Novamente, constrói-se uma cenografia que delinea distintas posições em torno desse dispositivo jurídico-normativo, para regulamentar a Educação Profissional no Brasil: de um lado, o movimento em defesa da politecnicidade, liderado por professores, intelectuais e pesquisadores, que entendia integração como

uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. Tal concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e *omnilateral* dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31, grifo das autoras).

Contraditoriamente, por outro lado, outros setores da sociedade, ligados à iniciativa privada, principalmente às instituições de ensino profissionalizante, defendiam a manutenção da oferta independente entre as modalidades, novamente oportunizando a oferta de cursos modulados, fragmentados, de custo mais barato para essa mesma iniciativa privada, mas de grande oportunidade de lucros.

Essa contradição é que delimita o que é enunciado. Os simulacros de articulação e integração enunciados pelo decreto são produzidos em conformidade com as regras de seu posicionamento, ou seja, em conformidade com aquilo que se autorizava dizer sobre articulação e integração naquele momento.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), no início de 2003, havia uma aposta em mudanças substantivas nos rumos do país e uma perspectiva de um governo democrático popular, a partir da eleição do presidente Lula. Assim, houve um intenso processo de discussão para a elaboração de um documento que resgatasse os princípios defendidos em 1988 pelo Projeto de Lei nº 1.258/1988, que se deu em diversas reuniões e audiências públicas e em dois Seminários Nacionais: “Ensino Médio: Construção Política” e “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”.

Segundo os autores, todo o processo “manteve-se polêmico, em todos os encontros, debates e audiências realizados com representantes de entidades da sociedade civil e de órgãos governamentais” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 23).

De tudo isso, os pesquisadores relatam que se evidenciaram três posições nesse debate polêmico:

Uma primeira posição expressa em três documentos defendia a ideia ou tese de que cabe apenas revogar o Decreto nº 2.208/97 e pautar a elaboração da política de Ensino Médio e Educação Profissional, de uma parte pelo fato de a LDB em vigor (Lei nº 9394/96) contemplar as mudanças que estão sendo propostas e, de outra, por se entender que tentar efetivar mudanças por decreto significa dar continuidade ao método impositivo do governo anterior. Uma segunda posição é expressa, mais diretamente, por um documento que se posiciona pela manutenção do atual Decreto nº 2.208/97 e outros documentos que indiretamente desejariam que as alterações fossem mínimas. Por fim, uma terceira posição, que consta de um número mais significativo de documentos, direta ou indiretamente partilha da ideia da revogação do Decreto nº 2.208/97 e da promulgação de um novo decreto (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 24).

Essas contradições, portanto, definiram a enunciação de um decreto, cuja promessa era de mudança, mas que, por si só, como discurso jurídico, “ainda que diverso na concepção, no conteúdo e no método, mantém, na forma, uma contradição” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 24). Ainda por isso, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p. 24) argumentam que “se deriva a importância de se compreender o conteúdo do novo decreto como uma orientação muito mais indicativa do que imperativa”, de modo que se pudesse chegar ao horizonte do ensino médio como “consolidação da formação básica e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 43-44).

Por ser a relação com o Outro constitutiva, na cenografia do decreto, percebemos a presença desse interdiscurso que apaga a concepção de politécnica, como consequência de um sistema de restrições que estabelece os critérios daquilo que é possível ou não ser enunciado no interior de determinado posicionamento.

Com isso, o documento manteve a oferta modular, bem como a possibilidade de saída intermediária de qualificação profissional,

estendendo essa alternativa aos cursos de tecnologia de nível superior, mais um nicho para o lucrativo mercado da educação no Brasil:

Art. 6º Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento (BRASIL, 2004).

Na prática, o documento foi elaborado num contexto de indefinições políticas, no início, ainda, de um governo que se propunha reestruturar o país para a classe trabalhadora, depois do desmonte social, econômico e educacional produzido na década de 1990, sob o amparo de programas neoliberais de afirmação e ampliação da desigualdade de classes e do dualismo na educação. Assim, em menos de dois anos de governo Lula, um decreto não acarretaria mudanças estruturais na sociedade; pelo contrário, a estrutura da sociedade brasileira é que conduz o discurso enunciado pelo documento, que ainda traduz as contradições de uma “concepção dualista e fragmentária de educação, conhecimento e cultura” (FRIGOTTO, 2005, p. 77). Há que se cumprir, portanto, uma difícil travessia, que primeiro supere a materialidade das relações sociais fundamentadas no imediatismo do mercado de trabalho, para superar as desigualdades educacionais e culturais, estabelecendo uma relação intrínseca do trabalho com sua natureza ontocriativa, vencendo o desafio de articular a formação profissional com a educação básica e com as mudanças científico-técnicas do processo produtivo.

Na verdade, isto implica, também, um triplo desafio. Desconstruir, primeiramente, do imaginário das classes populares, o entulho ideológico imposto pelas classes dominantes da teoria do capital, da pedagogia das competências, da empregabilidade, do empreendedorismo e da ideia que cursinhos curtos profissionalizantes, sem uma educação básica de qualidade, os introduzem rápido ao emprego.

O segundo desafio é a mudança no interior da organização escolar, que envolve formação dos educadores, suas condições de trabalho, seu efetivo engajamento e mudanças na concepção curricular e prática pedagógica.

[...] Finalmente, o terceiro desafio envolve a sociedade civil e política. Trata-se de criar as condições objetivas e subjetivas para viabilizar em termos econômicos e políticos este projeto (FRIGOTTO, 2005, p. 77-78).

Aliado a isso, percebe-se, no Art. 3º do referido Decreto, o registro dessa necessidade de a educação profissional estar integrada, em todos os níveis, à educação básica, “considerando-se a situação atual dos trabalhadores brasileiros, jovens e adultos, que apresentam, em sua maioria, baixos índices de escolaridade formal e desempenho escolar (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 39):

Art. 3º Os cursos e programas de **formação inicial e continuada** de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 10, incluídos a **capacitação**, o **aperfeiçoamento**, a **especialização** e a **atualização**, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

§ 1º Para fins do disposto no caput considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

§ 2º Os cursos mencionados no caput articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a **qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador**, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho (BRASIL, 2004, grifos nossos).

Em linhas gerais, o documento afirma que a articulação da educação profissional com a educação básica tem a função de complementá-la e não de substituí-la: “**§ 2º Os cursos mencionados no caput articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador**” (BRASIL, 2004). Aqui, é construída outra cenografia: a da emancipação do trabalhador. Instala-se no discurso o tom da superação, da ascensão social pela articulação dos cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, **preferencialmente**, com os cursos de jovens e adultos, de modo a alcançarem a qualificação para o trabalho e a elevação do seu nível de escolaridade, fato que foi apagado pelo decreto anterior.

Verificamos, pelas escolhas lexicais: “articulado” (§1º) e “articular-se-ão” (§2º), marcas linguísticas que nos remetem às restrições do interdiscurso. Temos mais uma referência da polêmica, que ativa simulacros da articulação entre as modalidades de ensino. Observa-se que a palavra articulação está diretamente relacionada ao conceito de integração, pelo disposto no *caput* do Art. 3º: “ [...] a **capacitação**, o **aperfeiçoamento**, a **especialização** e a **atualização**, em todos os níveis

de escolaridade, **poderão ser ofertados segundo itinerários formativos**, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social”. Essa formação através de itinerários formativos, definidos no § 2º como “o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área” deveria propiciar ao trabalhador “o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social”, ou seja, o trabalhador deveria receber tanto a formação inicial e continuada não somente para atender à demanda do mercado (aptidões para a vida produtiva), como também uma compreensão da totalidade das relações sociais onde a vida e o trabalho são produzidos.

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Todavia, o fazer não representou esse saber produzido pelo decreto, e a histórica dualidade estrutural da Educação Profissional Brasileira não se superou por esse simulacro de articulação/integração, na medida que, segundo Kuenzer (2006), os cursos de formação inicial e continuada (FIC) de trabalhadores continuaram mantendo uma capacitação focada apenas no mercado de trabalho, por conveniência das possíveis interpretações que o texto possibilita, além de buscarem o atendimento da demanda de escolarização para aqueles socialmente excluídos. Não que isso não tenha um valor social de tentar incluir os excluídos que não tiveram acesso à educação na idade própria; entretanto, como afirma Kuenzer: “[...] a formação precarizada para trabalhadores precarizados continua sendo o eixo das políticas de Educação Profissional” (KUENZER, 2006, p. 904), uma vez que essas modalidades de ensino, descoladas da educação básica, ajudam a reforçar o consumo predatório da força de trabalho, já constatada ao longo da história da Educação Brasileira.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b, p. 1090) relatam que o decreto seria um “dispositivo transitório”, pretendido como um discurso que mobilizasse a Sociedade Civil em torno da “(re)construção de

princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória de classes".

Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p. 1090).

O fato é que, segundo os autores, “passou-se à fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério da Educação” (p. 1091). Três dias após a promulgação do Decreto, o MEC anunciou o Programa Escola de Fábrica, restrito à aprendizagem profissional. Além disso, conforme descrevem Caires e Oliveira (2016), o Decreto nº 5.159/2004 altera a estrutura organizacional do Ministério, criando a Secretaria da Educação Básica (SEB), atribuindo-lhe a “competência de atuar, em âmbito nacional, no planejamento, na formulação de políticas e na coordenação da Educação Infantil e dos Ensinos Fundamental e Médio” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 139-140). No mesmo documento, institui também a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), “responsável pelo planejamento, coordenação e supervisão do processo de formulação e implementação das políticas voltadas para a Educação Profissional e Tecnológica” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 140), mas que também teria responsabilidade sobre o ensino médio.

Analisando a estrutura educacional dada pelo Decreto, na qual três formas de Educação Profissional passam a coexistir, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a) defendem que o documento

por si só não muda o desmonte produzido na década de 1990. Há a necessidade de as instituições da sociedade, direta ou indiretamente relacionadas com a questão do ensino médio, se mobilizarem para mudanças efetivas. Da parte do governo, até onde nossa vista alcança, haveria a necessidade de sinalizar forte e claramente a importância da ampliação de matrículas no ensino médio e de elevação de sua qualidade como resposta tanto ao imperativo de um direito de cidadania e de justiça, quanto às demandas de um processo produtivo sob a base tecnológica digital-molecular (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 53).

Por esses motivos, foi criado, em 2005, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), pelo Decreto nº 5.478/2005, cumprindo

o que previa o Decreto nº 5.154/2004, em seu art. 3º, que indicava a possibilidade de oferta dos cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores segundo itinerários formativos, e a necessidade de esses cursos se articularem com a modalidade de educação de jovens e adultos. Sendo assim, segundo Caires e Oliveira (2016, p.144), o PROEJA “contemplou Cursos e Programas de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), que deveriam ser desenvolvidos nos CEFET, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas, vinculadas às universidades federais”, com a missão de contribuir para o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento do país.

Também, no mesmo ano, foi instituído o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), pela Lei nº 11.129/2005, que, conforme relatam as autoras, destinava-se a promover ações integradas para favorecer: “a elevação da escolaridade dos jovens brasileiros, através da conclusão do Ensino Fundamental; a qualificação profissional voltada para a inserção produtiva e cidadã; e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 144-145).

De modo geral, foram programas criados para, num curto prazo, atenderem à grande demanda de escolarização para aqueles jovens e adultos que não tiveram oportunidade de acesso à educação formal na idade própria.

Vale ressaltar que, em 2006, o Decreto nº 5.478/2005 foi revogado pelo Decreto nº 5.840/2006, que instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, estendendo a oferta desse programa aos sistemas de ensino estaduais e municipais e ao Sistema S¹⁹, conforme seu parágrafo 3º, do Art. 1º: “O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas

¹⁹ A gestão do Sistema S é privada, mas uma parte expressiva do financiamento é pública. Os recursos são provenientes de contribuições compulsórias, incidentes sobre a folha de pagamento de empresas de determinados setores econômicos, que são arrecadadas pelo Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS) e, posteriormente, são repassadas ao departamento nacional de cada instituição desse sistema (MANFREDI, 2002).

nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”), sem prejuízo do disposto no § 4^o deste artigo” (BRASIL, 2006).

Essa “velha” prática, conhecida do sistema educacional brasileiro, como já apontamos no Capítulo 2, traz novamente regulamentada por decreto a manutenção de cursos profissionalizantes ofertados pela iniciativa privada com recursos públicos. Mais uma vez a Educação Profissional pauta suas ações numa lógica “que privilegia atendimentos aligeirados e fragmentados, que carecem de ações governamentais para efetivar e garantir o direito à educação para a parcela menos favorecida da sociedade” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 146).

No âmbito da integração, mesmo que de forma contraditória, o Decreto nº 5.154/2004 apresenta formas possíveis de se tentar desenvolver uma educação integrada, no sentido de que ela seria condição necessária para a superação da dualidade educacional e para o ensino médio politécnico, pelo qual se buscaria a efetiva transformação da estrutura social. Por esse motivo, outros dispositivos legais foram sendo instituídos com o objetivo de regulamentar formas pelas quais os sistemas educacionais e as escolas pudessem efetivar a formação integrada.

Cabe dizer que a formação integrada no ensino médio a que nos referimos é aquela que identifica trabalho como princípio educativo e a formação para o trabalho como uma necessidade e como uma possibilidade para os jovens, no entendimento de que

a forma integrada de oferta do ensino médio com a educação profissional obedece a algumas diretrizes ético-políticas, a saber: integração de conhecimentos gerais e específicos; construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura; utopia de superar a dominação dos trabalhadores e construir a emancipação – formação de dirigentes. Sob esses princípios, é importante compreender que o ensino médio é a etapa da educação básica em que a relação entre ciência e práticas produtivas se evidencia; e é a etapa biopsicológica e social de seus estudantes em que ocorre o planejamento e a necessidade de inserção no mundo do trabalho, no mundo adulto. Disto decorre o compromisso com a necessidade dos jovens e adultos de terem a formação profissional mediada pelo conhecimento (RAMOS, 2008, p. 14).

²⁰ § 4º Os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais (BRASIL, 2006).

Essa travessia na direção do apagamento de um dualismo instituído na educação brasileira, levou o governo, a partir de 2007, a lançar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a promulgar dois documentos normativos:

O Decreto n. 6.094, que dispôs sobre o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, apresentando o esforço conjunto da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, atuando em regime de colaboração com as famílias e com a comunidade, [...]; e o Decreto n. 6.095, que explicitou o modelo que estava sendo privilegiado, naquele momento, para a Rede Federal de Educação Tecnológica, ao estabelecer as diretrizes para o processo de integração das instituições federais de Educação Tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 153-154, grifos das autoras).

Especificamente analisando o Decreto nº 6.094/2007, tomando como referencial uma perspectiva discursivo-enunciativa, Deusdará e Rocha (2013) fazem uma minuciosa reflexão sobre a produção de sentido acerca das práticas escolares e sua implicação na produção de imagens discursivas sobre a educação, a partir do gênero decreto presidencial, articulando as noções de poder, propostas por Foucault, e o conceito de prática discursiva, proposto por Maingueneau. Como já nos referimos a este trabalho mais detalhadamente no Capítulo 2 desta pesquisa, ressaltamos, aqui, as conclusões a que chegaram os autores diante das regularidades linguístico-enunciativas analisadas naquele dispositivo.

Deusdará e Rocha (2013) salientam que, mesmo com a pressuposição de um exercício assimétrico de poder do gênero decreto presidencial, a cena de enunciação do Decreto nº 6.094/2006 delinea a “implementação de um plano de metas a ser executado, a que se pode estar vinculado por meio de ‘adesão voluntária’ (no caso de entes federativos) ou por ‘colaboração’ (no caso de entes públicos ou privados)” (DEUSDARÁ; ROCHA, 2013, p. 131). Os autores chegam à conclusão, portanto, de que, neste documento, a cena do dizer inferida a partir do gênero decreto presidencial, que estabelece uma relação hierárquica entre enunciador e seu coenunciador, concorre com outra cena, pela qual todos são convocados à participação:

O professor é convocado ora como “cidadão-leitor” do decreto, ora como trabalhador dotado de livre iniciativa para atingir com eficiência e eficácia as metas estabelecidas, secretando segmentações entre “professores eficientes-cumpridores” x “professores ineficientes-irresponsáveis” (DEUSDARÁ; ROCHA, 2013, p. 131, grifos dos autores).

Dessa forma, segundo os pesquisadores, as metas “vão compondo essa cena contemporânea, atenuando a tensão imposta por ‘decretar’” (DEUSDARÁ; ROCHA, 2013, p. 130, grifo dos autores), exercitando, discursivamente, o poder, instituído pela imagem do presidente da república, como estímulo para fazer atingir resultados nos quais se acreditam como aqueles que assegurariam aumento de qualidade na educação. Nesse exercício, a sujeição compõe o produto de uma prática discursiva que “se define pela produção simultânea de um corpo textual e de um corpo de coenunciadores que integram a comunidade que produz – e é produzida por – esse mesmo corpo textual” (DEUSDARÁ; ROCHA, 2013, p. 130).

Com efeito, as imagens de soberano/líder empresarial (aquele que assegura o aumento da qualidade na educação por meio de um decreto) e professor disciplinador/empreendedor (aquele que é convocado a participar e contribuir para esse objetivo) construídas por essas cenas coexistentes configuram a comunidade que compartilhará com os demais agentes públicos (famílias, secretarias de educação, empresas etc.) o empreendimento enunciado pelo dispositivo: todos são participantes do compromisso de atingir as metas definidas pelo Estado, e o não cumprimento dessas metas pressupõe a ineficiência-irresponsabilidade de cada ator social envolvido nesse plano de metas.

Ainda conforme Caires e Oliveira (2016), o PDE sustentava-se por seis pilares: visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social, além de compreender mais de 40 programas, organizados em torno de quatro eixos norteadores: Educação Básica; Educação Superior; Educação Profissional e Tecnológica; e alfabetização, educação continuada e diversidade. Especificamente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, três iniciativas foram propostas no Plano: a primeira, propunha a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; a segunda, referia-se à normatização da Educação Profissional e Tecnológica e a criação do Catálogo Nacional para os Cursos Técnicos de Nível Médio, entre

outras; a terceira, estimulou a implantação do PROEJA, nas redes estadual e federal, e do ProJovem, nos municípios.

O documento enunciava a importância da criação dos Institutos Federais “para uma atuação integrada e referenciada, regionalmente, evidenciando os desejáveis enlaces entre educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 154).

Esse arranjo pode abrir excelentes perspectivas para o Ensino Médio, hoje em crise aguda. A combinação virtuosa do ensino de ciências naturais, humanidades (inclusive filosofia e sociologia) e educação profissional e tecnológica – o que deve contemplar o estudo das formas de organização da produção – pode repor, em novas bases, o debate sobre a politecnicidade, no horizonte da superação da oposição entre o propedêutico e o profissionalizante. Sem prejuízo do indispensável apoio da União à reestruturação das redes estaduais, os IFET²¹ podem colaborar para recompor a espinha dorsal do ensino médio público: no aspecto propedêutico, o modelo acadêmico deve romper com o saber de cor – tão próprio ao ensino médio –, que nada mais é do que “conservar o que se entregou à memória para guardar”; no aspecto profissionalizante, deve romper com o ensino mecanicista e objetivante, que estreita, ao invés de alargar, os horizontes do educando, tomado como peça de engrenagem de um sistema produtivo obsoleto, que ainda não incorporou a ciência como fator de produção (BRASIL, 2007).

Todos esses dispositivos enunciados a partir do Decreto nº 5.154/2004 trazem-nos a evidência da mais complexa, mas também incisiva definição de poder, elaborada por Foucault, a partir do princípio do panóptico²², dispositivo que compreende o poder não como repressão, mas como produtor de verdades (ou saberes).

²¹ De acordo com Caires e Oliveira (2016, p. 154), no texto do PDE, foi utilizada a sigla IFET para designar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, mas, ao serem criados, pela Lei nº 11.892/2008, a abreviatura adotada passou a ser IF.

²² Conforme descreve Foucault (1999, p. 165-166), o “Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades

Daí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente sem seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder de que eles mesmos são portadores (FOUCAULT, 1999b, p. 166).

Nesses termos, analisando a trajetória da Educação Profissional Brasileira enunciada através de alguns discursos jurídico-normativos, mais especificamente aquela enunciada pelos Decretos nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004, percebemos que os governos adotaram esses dispositivos legais como micropoderes, transformados em saberes que autorizam um macropoder, ao qual os agentes públicos não se furtam, ou como relatam Deusdará e Rocha (2013, p. 127), a articulação saber/poder aparece, em Foucault, “criando vínculos indissociáveis entre a produção de discursos, seus modos de circulação e as técnicas de poder e dispositivos de ordenação dos corpos, historicamente situados”; articulação da qual o sujeito emerge como seu efeito.

Mas é preciso deixar claro que essa arquitetura foucaultiana não é um dado institucional, próprio dos governos. É, sobretudo, uma arquitetura que se engendra no conjunto da rede social, onde o poder “se elabora, se transforma, se organiza, se dota de procedimentos mais ou menos ajustados” (FOUCAULT, 1995, p. 247). Todavia, ele mesmo ressalta que não se deve desconsiderar que o Estado, nas sociedades contemporâneas, seja uma das formas ou um dos lugares que, de certo modo, todos os outros tipos de relação de poder a ele se refiram, entendendo a palavra “governo” como lugar onde “as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado” (FOUCAULT, 1995, p. 247).

E sob a égide do Estado, outras iniciativas que propunham materializar o discurso do PDE foram realizadas no decorrer do governo Lula e culminaram, então, na Lei nº 11.741/2008, que será abordada a seguir.

espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções – trancar, privar de luz e esconder – só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha”.

3.2.3. Dispositivo da integração conceituada: A Lei nº 11.741/2008

A ementa da nova Lei já evidencia uma intertextualidade pela citação da LDBEN: “Altera dispositivos da Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 2008a), legitimando a cena de enunciação pelo interdiscurso, agora marcado pela presença do item lexical “integrar”, apagado ou polemizado pelos documentos analisados anteriormente. A Lei nº 11.741/2008 enuncia que as alterações na LDBEN vêm para “redimensionar, institucionalizar e **integrar** as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008a). Então, logo no início, o enunciador segue restrições semânticas que desvelam um fiador mais próximo do conceito de formação integrada, tão debatida e discutida, ao mesmo tempo em que foi apagada ao longo de duas décadas. Esse modo de enunciação delinea o *ethos* do enunciador. O tom progressista do discurso leva o coenunciador a construir a imagem de um governo preocupado com uma formação que rompa com a dualidade estrutural da educação brasileira, “com as dicotomias geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica” (FRIGOTTO, 2005, p. 74).

O modo de enunciação desse discurso vai confirmando que quem legitima a cena é o fiador, voz que diz do mundo ético aquilo que esse mundo lhe propõe e lhe permite dizer. Por meio de seu tom, evidenciado aqui pelas restrições semânticas apontadas, o enunciador faz emergir um *ethos* progressista, capaz de enunciar por esse dispositivo algo que indicou polêmica nos dispositivos anteriores, por sua relação com a politécnica, base conceitual do projeto de LDB do deputado Otávio Elísio (PL nº 1.258/1988), cujo objetivo era “propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (BRASIL, 1988b, art. 35). O sentido da história da formação profissional no Brasil nos apontou uma luta política permanente entre duas alternativas: “a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional versus a proposta da introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual” (CIAVATTA, 2005, p. 88). Sendo assim, esse sistema de restrições que indica a integração aponta para a emergência de um

ethos progressista, no sentido de oposição ao *ethos* neoliberal evidenciado pelo Decreto nº 2.208/1997, descrito anteriormente.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) foi incluída na LDBEN/1996, em seu Capítulo II, Seção IV-A, por meio da publicação desta Lei, de 16 de julho de 2008, trazendo modificações já previstas pelo Decreto nº 5.154/2004, e indo além dele, quando traz a introdução da forma integrada da educação profissional com o ensino médio no capítulo que trata da Educação Básica.

Art. 36-A Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a **formação geral do educando**, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único. **A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional**, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o ensino médio;

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar:

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do *caput* do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado (BRASIL, 2008a, grifos nossos).

Quando o artigo Art. 36-A estabelece que “sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”, há a marca de modalização pelo verbo poder no futuro do presente do indicativo, que aponta a atitude ainda conciliadora do enunciador em relação a seu enunciado e a seu coenunciador. A indicação de oferta do ensino médio ainda em duas modalidades (básica e técnica), reforça as contradições e disputas de diferentes instituições e grupos sociais, pois ainda aponta que “a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, **poderão** ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”. Perspectiva que permanece diferente daquela que apontava para o ideário da politecnia, pela qual

o objetivo profissionalizante não teria um fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 35-36).

O enunciador insere o coenunciador num mundo ético de conciliação entre o ideal progressista, que vinha sendo requerido desde o primeiro projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional, em 1988, e os interesses do mercado. O próprio modo de enunciação, indicado pelos modalizadores verbais, remete a esse tom conciliador. As restrições semânticas do discurso da lei fazem emergir os sentidos e definem o *ethos*. Com isso, “a semântica global de um discurso também define um *ethos* característico (doce, duro, irônico...) e, em decorrência, em boa medida, seu léxico, que, por sua vez, é um dos elementos que dão concretude ao *ethos*” (POSSENTI, 2019, p. 150). O tom conciliador do discurso da lei se apoia no caráter e na corporalidade do enunciador, ou seja, o enunciador revela-se capaz de se ajustar às exigências do mercado para garantir a enunciação da integração curricular em seu discurso. Ou como afirma Maingueneau (2008a), “as restrições da semântica global não se destinam somente a analisar ‘ideias’. Elas especificam o funcionamento discursivo que, em graus diversos, investiu as vivências dos sujeitos” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 96, grifo do autor), definindo “tanto uma relação com o

corpo, com o outro... quanto com ideias” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 97).

Logo, o modo de enunciação da lei aponta para um *ethos* progressista, preocupado em garantir a oferta de educação profissional articulada ao ensino médio, mesmo que ainda permaneçam outras modalidades que atendam à urgência de formação de mão de obra para o mercado.

O “modo de enunciação” obedece às mesmas restrições semânticas que regem o próprio conteúdo do discurso. Não apenas o modo de enunciação torna-se frequentemente tema do discurso, mas além disso, esse conteúdo acaba por “tomar corpo” por toda a parte, graças ao modo de enunciação: os textos falam de um universo cujas regras são as mesmas que presidem sua enunciação (MIANGUENEAU, 2019, p. 93, grifos do autor).

Sob essa perspectiva, observa-se o Art. 36-B, o qual esclarece que “a educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: I articulada com o ensino médio; II subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio”. O encadeamento que é dado ao discurso, principalmente quanto à construção do tema da articulação entre educação básica e técnica, expõe um modo de coesão específico, trazendo para a cena o simulacro dessa articulação. Eis, então, o mecanismo polêmico, que faz parte da identidade do discurso, em que a tradução do Outro revela uma relação de embate entre os posicionamentos derivados do interdiscurso.

O texto evidencia, dessa forma, que a formação e a profissionalização do adolescente e do jovem trabalhador serão o resultado do trabalho pedagógico integrado, cujo processo deve articular, no espaço escolar, os conteúdos da base nacional comum com os conteúdos das disciplinas específicas que caracterizam cada um dos cursos que serão ofertados.

Pelo modo de coesão desse discurso, conforme o inciso II, mesmo que o estudante já tenha concluído o ensino médio, mas que por diversas razões não tenha avançado para o ensino superior e queira voltar a uma instituição de ensino para fazer um curso profissionalizante, poderá fazê-lo na forma subsequente. Por essa modalidade, o estudante teria a oportunidade de continuar estudando, facilitando seu ingresso no mundo do trabalho. Entende-

se, nesse contexto, o curso na modalidade subsequente como uma possibilidade real para milhões de trabalhadores retornarem à escola e, nela, realizarem sua formação pessoal e profissional.

O mundo ético acionado, paulatinamente, também pelo modo de coesão, desvela a contradição em torno da formação integrada. O artigo 36-C disciplina que o princípio da articulação da educação profissional técnica de nível médio para os egressos do Ensino Fundamental poderá ocorrer de forma: “I integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; II concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso”. O estatuto do enunciador mostra a polêmica em torno da formação integrada, que pelo discurso, simplesmente transforma o ensino médio em profissionalizante, visando à preparação de jovens para o possível ingresso imediato no mercado de trabalho, pois o curso deve ser planejado “de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio”. Não se faz referência à perspectiva de ensino médio concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, à cultura e à ciência.

O ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimento estes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. Este domínio também é condição prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnico-científicas do processo produtivo (FRIGOTTO, 2005, p. 76).

Instaura-se, dessa forma, uma interincompreensão do que seria essa formação integrada, no momento em que o mesmo documento, em seu Artigo 39, considera o caráter integrador entre trabalho, ciência e tecnologia: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. Portanto, é a perspectiva do

trabalho como princípio educativo atrelada ao domínio da ciência e da tecnologia como produto do trabalho humano, agora integrados e não separados, enunciados como os eixos centrais para o ensino.

Contudo, no Artigo 41, permanece a possibilidade de certificação para prosseguimento ou conclusão dos estudos, considerando-se o conhecimento adquirido nos cursos de educação profissional e/ou no trabalho: “O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, **poderá** ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos”.

Novamente, o modalizador “poderá” aparece como evidência de um tom conciliador que se manifesta nas relações de poder estabelecidas entre as forças progressistas e as forças conservadoras neoliberais. O enunciador revela o tema da integração contraditória por uma cenografia progressista, dando pistas de sua imagem por meio do vocabulário e do modo como vai realizando a coesão. Os efeitos provocados pelo interdiscurso, nesse caso, desdobram-se na integração do enunciador e do coenunciador na própria enunciação, evidenciando seu posicionamento. Com esses elementos discursivos, o enunciador enlaça o coenunciador a assumir seu papel na cenografia, alinhando-se ao tom conciliador como forma possível, naquele momento, de introduzir o tema da integração. Esse posicionamento é o que autoriza o que é dito pelo discurso.

A cenografia, como o ethos que dela participa, implica um processo de enlaçamento paradoxal: desde sua emergência, a fala supõe uma certa cena de enunciação que, de fato, se valida progressivamente por essa mesma enunciação. A cenografia é, assim, ao mesmo tempo, aquela de onde o discurso vem e aquela que ele engendra; ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la, deve estabelecer que essa cena de onde a fala emerge é precisamente a cena requerida para enunciar, como convém, a política, a filosofia, a ciência... São os conteúdos desenvolvidos pelo discurso que permitem especificar e validar a própria cena e o próprio ethos, pelos quais esses conteúdos surgem (MAINGENEAU, 2018, p. 77-78).

Ou seja, a cenografia implica um ethos progressista, que ativa os simulacros de uma educação politécnica, os quais se desdobram no documento, numa evidente polêmica que se instaura a partir da concepção do que seria a modalidade integrada na educação profissional técnica de nível médio. Há, conforme as análises, a

compreensão de que educação integrada seria, necessariamente, profissionalizante, constituindo-se um simulacro dos preceitos de escola unitária atualizados por Gramsci, que reconhecia a necessária formação para o exercício da vida produtiva agregada à formação integral do ser humano. Ou seja, a compreensão de escola unitária não define a escola básica como profissionalizante. Ciavatta e Ramos (2011) argumentam que essa finalidade profissionalizante se impõe na educação brasileira, especialmente no ensino médio, por, pelo menos, duas razões:

A primeira é de caráter econômico, dado que jovens e adultos da classe trabalhadora brasileira, à margem de uma política pública coerente, têm dificuldade de, por si próprios, traçar uma carreira escolar em que a profissionalização – de nível médio ou superior – seja um projeto posterior à educação básica.

A segunda refere-se ao caráter dual da educação brasileira e à correspondente desvalorização da cultura do trabalho pelas elites e pelos segmentos médios da sociedade, tornando a escola refratária a essa cultura e suas práticas (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 32).

Novamente, o texto reforça a dualidade entre formação geral e formação técnica, demonstrando a articulação e não a integração curricular. Estabelece uma “possibilidade” de preparação do educando para o exercício de profissões técnicas, podendo a “preparação geral para o trabalho” ser desenvolvida por outras instituições especializadas que não os estabelecimentos de ensino médio.

Por outro lado, a lei inscreve a educação profissional integrada ao ensino médio no âmbito da educação básica como possibilidade de oferta do ensino médio, alterando a oferta desse nível. Entretanto, dificulta a criação de uma identidade para a educação profissional e de um verdadeiro sentido para a política de integração, uma vez que apresenta implicações sobre a oferta do ensino médio, que passa a assumir mais de uma possibilidade de oferta, restabelecendo a dualidade na educação básica.

Essas contradições e a coexistência de diferentes concepções de ensino médio integrado revelam que a travessia para a politécnia é árdua e talvez não se consiga efetivá-la. Da conceituação da modalidade integrada à sua operacionalização como forma de produção material de existência, há um longo caminho pela frente. O

apagamento da politecnicidade dos documentos que regulamentam a EPB evidenciam a polêmica, que por sua vez, produz simulacros de integração curricular nesses dispositivos aqui analisados.

Há uma travessia complexa e contraditória a fazer. Travessia que implica atuar sobre a realidade até aqui produzida e buscar formas de mudanças estruturais que a modifiquem radicalmente. Ou seja, não se superam as desigualdades no âmbito educativo e cultural sem, concomitantemente, superar a materialidade de relações sociais que as produzem.

Considerando-se a contingência de milhares de jovens que necessitam, o mais cedo possível, buscar um emprego ou atuar em diferentes formas de atividades econômicas que gerem sua subsistência, parece pertinente que se faculte aos mesmos a realização de um ensino médio que, ao mesmo tempo em que preserva sua qualidade de educação básica como direito social e subjetivo, possa situá-los mais especificamente em uma área técnica ou tecnológica (FRIGOTTO, 2005, p. 77).

Assim, no percurso desta investigação sobre o modo de constituição dos discursos sobre **integração curricular** nesses documentos, trazemos a perspectiva construída pela Lei nº 11.892/2008.

3.2.4. Dispositivo da integração institucionalizada: A Lei nº 11.892/2008

Em 29 de dezembro de 2008, a Lei nº 11.892 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), a partir do reordenamento das instituições federais de Educação Tecnológica existentes no país e da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's).

A partir da Lei, foi dado um impulso para expansão da RFEPCT, e, atualmente, conforme descrito por Caires e Oliveira, a rede está presente

em todos os estados brasileiros, com destaque na oferta da Educação Profissional pública e gratuita, nos níveis de Ensino Médio-técnico, Superior e Pós-graduação *lato* e *strictu sensu*, é constituída por 38 IF, dois CEFET, uma UTF²³

²³ Universidade Tecnológica Federal, informação disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>. Acesso em 23 mai. 2019.

e 25 Escolas Técnicas vinculadas a universidades federais²⁴ (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 160).

Diante dos números, e pela presença da Rede em todo o país, é interessante compreender os sentidos produzidos pela instituição de uma Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) para questionar se a rede federal e a educação pretendida pela Lei nº 11.892 realmente veio para superar a ordem econômica e social e as formas de produção legitimadas até aqui pela materialidade discursiva dos documentos anteriores a ela.

No Capítulo I, em seu Artigo 1º, **“Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação”** (BRASIL, 2008b), ou seja, identificam-se as instituições que atuam na oferta desse tipo de educação como pertencentes a uma rede, vinculada ao sistema federal de ensino, que por uma certa identidade, estão subordinadas ao MEC, e, por isso, têm a mesma fonte de financiamento e sob as mesmas normas de supervisão. Sendo assim, conforme argumenta Silva (2009, p. 16), o termo rede, na Lei, estende a compreensão de que seria apenas um agrupamento de instituições para o entendimento de rede como determinadas forma e estrutura de funcionamento.

Na acepção da lei, trata-se de uma rede, pois congrega um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social. Federal por estar presente em todo o território nacional, além de ser mantida e controlada por órgãos da esfera federal. De educação por sua centralidade nos processos formativos. A palavra educação está adjetivada por profissional, científica e tecnológica pela assunção de seu foco em uma profissionalização que se dá ao mesmo tempo pelas dimensões da ciência e da tecnologia, pela indissociabilidade da prática com a teoria. O conjunto de finalidades e características que a lei atribui aos Institutos orienta a interatividade e o relacionamento intra e extra-rede (SILVA, 2009, p. 16).

²⁴ Informações obtidas pelas autoras em: <http://rededefederal.mec.gov.br>. Acesso em: 31 jun. 2013. As informações foram confirmadas no mesmo site em 31 ago. 2017, e os números estão mantidos, acrescentando a informação de que o Colégio Pedro II também é considerado parte da Rede.

Como conceito, o termo rede, segundo a autora, pode estar relacionado a um “sistema de laços realimentados, originário da Biologia”, entendendo-se, assim, que o conceito “está na base da teoria das organizações que o utiliza abordando as diversas formas de interação e relacionamento entre grupos sociais/indivíduos num dado contexto” (SILVA, 2009, p. 16). Desse modo, as instituições pertencentes à RFEPCT compõem essa estrutura reticulada, ligadas por um tipo específico de relação social, estrutura e funcionamento.

Mais uma vez, registramos, aqui, que trabalhar numa perspectiva enunciativa da AD significa refletir não somente sobre aquilo que os homens representam por meio da linguagem, mas sobretudo, sobre aquilo que os homens fazem com ela. Essa perspectiva suscita as concepções da pragmática sobre a noção dos atos de fala como atos performativos, introduzida por Austin (1990) no campo da filosofia da linguagem. De um modo geral, o ato de fala, que compreende o próprio uso da linguagem, passa a ser caracterizado como ato performativo, na medida em que a linguagem é compreendida como ação.

O termo “performativo” será usado em uma variedade de formas e construções cognatas, assim como se dá o termo “imperativo”. Evidentemente que este nome é derivado do verbo inglês *to perform*, verbo correlato do substantivo “ação”, e indica que ao se emitir o proferimento está-se realizando uma ação, não sendo, conseqüentemente, considerado um mero equivalente a dizer algo (Austin, 1990, p. 25, grifos do autor).

Não nos ateremos aos consensos ou dissensos na construção dessa perspectiva teórica dentro da pragmática²⁵. Interessa-nos a perspectiva adotada pela AD a partir de sua compreensão dos atos performativos, segundo a qual “cada ato parece ter seu caráter percebido no interior de um gênero do discurso” (DEUSDARÁ, 2013, p. 350).

²⁵ Deusdará (2013) discute a noção de texto, a partir das contribuições da pragmática e seus desdobramentos em uma perspectiva discursiva, destacando uma diversidade de caminhos que caracterizam a disciplina pragmática, além de demonstrar que a AD, segundo proposta de Maingueneau (em “Pragmática para o discurso literário”), considera os atos de fala no conjunto dos gêneros do discurso a que pertencem, ampliando o ato de fala “como uma dimensão sociohistórica que atravessa os enunciados” (Deusdará, 2013, p. 350).

O gênero Lei, pelo próprio ritual que define, institui a RFEPCT, ou seja, pela sua própria enunciação, esse ato de fala é considerado pertinente (ato performativo): “A referência à ordem jurídica opera-se então naturalmente, já que os atos de fala acionam convenções que regulam institucionalmente as relações entre sujeitos, atribuindo a cada um um estatuto na atividade da linguagem” (MAINGUENEAU, 1997, p. 30).

É na cenografia que a “Rede instituída” aparece como tema, pois logo a dêixis enunciativa legitima esse discurso. É possível determinar um momento (cronografia), pela marca do presente do indicativo na locução verbal “Fica instituída”, podendo-se compreender com essa expressão a relação do presente como aquele em que a lei é promulgada, mas também como uma pressuposição de um encadeamento de acontecimentos discursivos que culminaram na criação da RFEPCT; da mesma forma, determina-se um lugar (topografia), marcado pela referência à instituição da “Rede” “no âmbito do sistema federal de ensino”, e ainda “vinculada ao Ministério da Educação. Desse modo, o estatuto do enunciador e do coenunciador estão associados à cronografia e à topografia, das quais o discurso surge.

O leitor reconstrói a cenografia de um discurso com o auxílio de indícios diversificados, cuja descoberta se apoia no conhecimento do gênero do discurso, na consideração dos níveis da língua, do ritmo etc., ou mesmo em conteúdos explícitos. Em uma cenografia, como em qualquer situação de comunicação, a figura do enunciador, o fiador, e a figura correlativa do coenunciador são associadas a uma cronografia (um momento) e a uma topografia (um lugar) das quais supostamente o discurso surge (MAINGUENEAU, 2018, p. 77).

A voz passiva da sentença, marcada pela locução “Fica instituída”, pressupõe um agente que deve estar associado a todo um conjunto de acontecimentos discursivos de onde deriva o gênero discursivo lei. Vale lembrar que esta lei teve origem em projeto de lei de autoria do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, e, conforme relatado no Capítulo 2 desta pesquisa, o enunciado de uma lei é o resultado da decisão de um Plenário (Câmara dos Deputados e Senado Federal), tendo antes passado pela apreciação de Comissões, cujos relatores emitem pareceres que avaliam a proposição. Portanto, mesmo que o projeto que deu origem à lei tenha partido de um único indivíduo (neste caso, o Presidente Lula), a tramitação de um PL transforma a lei

em expressão da vontade de um grupo, e embora venha assinado por um sujeito, ele é apenas um representante a quem foi atribuída tal função.

Portanto, a relação entre a perspectiva enunciativa da AD e a visão performativa da linguagem contribui para a compreensão de que “todo texto supõe um ato ao qual remete, instituindo as coerções necessárias à sua compreensão” (Deusdará, 2013, p. 356), bem como nos remete a um dos aportes fundamentais da pragmática:

a linguagem como forma de ação sobre o mundo. Ora, assim como os homens se organizam em sociedade, trabalham, modificam a ordem das coisas que os rodeiam, eles também produzem linguagem, produzem textos, o que seria uma outra forma de atuar sobre esse mundo. A investigação das interações verbais tem contribuído para reafirmar uma tal perspectiva, na medida em que a palavra desempenha um papel de regulação/construção do vasto leque de relações que se estabelecem entre os homens: relações de dominação, de enfrentamento, de definição de identidades, de produção de diferentes modos de subjetivação (ROCHA, 2014, p. 623).

Assim, recorreremos novamente “à noção de prática discursiva, uma vez que é ela que nos permite fazer hipóteses acerca do modo como textos e grupos se interdelimitam” (ROCHA, 2014, p. 629). Segundo Maingueneau, “o discurso, bem menos que um ponto de vista, é uma organização de restrições que regulam uma atividade específica” (MAINGUENEAU, 1997, p. 50), isto é, o discurso se materializa a partir de variadas dimensões entrelaçadas, ao mesmo tempo linguístico-discursivas e históricas, do qual emergem os sentidos e os sujeitos que nele se reconhecem.

Instituída a Rede, as instituições pertencentes a essa estrutura reticulada são definidas no parágrafo único, do mesmo Artigo 1º como aquelas que “**possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar**” (BRASIL, 2008b).

Considerando que o Decreto-Lei nº 200/1967 define autarquia, em seu Artigo 5º, inciso I como “o serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios, para executar atividades típicas da Administração Pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada”, compreende-se que as instituições de ensino pertencentes à RFEPT sejam “detentoras de autonomia

administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar”, embora a rede esteja sob a tutela do Estado, como reforça o Artigo 1º, da Lei nº 11.892/2008: “vinculada ao Ministério da Educação”.

Portanto, no Brasil, uma autarquia é um órgão auxiliar da administração pública, com patrimônio e receita próprios, sendo assim autônoma e descentralizada, porém sob a tutela do Estado. A autonomia, dessa forma, não pode ser confundida com soberania, mesmo porque “soberania é uma prerrogativa da nação, delegada pela população, verdadeira detentora da mesma. A autonomia das instituições se exerce nos limites de um projeto de país escolhido democraticamente pela população através do voto” (SILVA, 2009, p. 19). Conforme a autora, na Lei nº 11.892/2008,

a questão da autonomia surge explicitamente em relação a sua natureza jurídica de autarquia e à prerrogativa de criação e extinção de cursos e emissão de diplomas. Porém, pode também ser inferida de sua equiparação com as universidades federais naquilo que diz respeito à incidência das disposições que regem a regulação, a avaliação e a supervisão das instituições e dos cursos da educação superior. Aponta igualmente para a possibilidade de autoestruturação, necessária ao exercício da autonomia, o fato da proposta orçamentária anual ser identificada para cada campus e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores (SILVA, 2009, p. 21).

A voz enunciativa vai construindo o modo de enunciação, dando corporalidade ao enunciador. O tom discursivo é jurídico, apoiado nas dimensões discursivas do enunciador e do coenunciador. O discurso produz voz própria, mesmo que tenha se originado de várias vozes, apoiada no caráter e na corporalidade do enunciador, que desvela um *ethos* institucional, identificado pelas particularidades que a semântica impõe, como o conhecimento sobre a definição e as atribuições de uma “autarquia”.

Na verdade, a enunciação se manifesta como dispositivo de legitimação do espaço de sua própria enunciação, a articulação de um texto e uma maneira de se inscrever no universo social. Recusamo-nos, assim, a dissociar, na constituição discursiva, as operações enunciativas pelas quais se institui o discurso, que constrói, assim, a legitimidade de seu posicionamento, e o modo da organização institucional que o discurso ao mesmo tempo pressupõe e estrutura (MAINGUENEAU, 2008b, p. 40-41).

Amossy (2018) questiona o que de fato definiria o *ethos*, retomando “em termos de reciprocidade e de complementaridade a questão de saber se é a autoridade institucional ou a construção discursiva que definem o *ethos*” (AMOSSY, 2018, p. 131). Tal reflexão parte de sua observação de que “a eficácia da palavra está ligada à autoridade do orador” (AMOSSY, 2018, p. 119). Com isso, a autora procura demonstrar, através da intersecção entre a retórica, a pragmática e a sociologia dos campos e dos consequentes debates e deslocamentos conceituais que essas disciplinas suscitam, como esse conceito é tão atual e se sustenta desde a antiguidade.

Vale ressaltar que, no presente estudo, conforme registrado até aqui, abordamos as considerações de um *ethos* discursivo ancorado na AD de base enunciativa, segundo a qual, “ultrapassa em muito o domínio da argumentação” (MAINGUENEAU, 2019, p. 17). Entretanto, as análises de Amossy (2018) demonstram, em meio à intersecção que ela faz das disciplinas, que “a construção discursiva, o imaginário social e a autoridade institucional contribuem, portanto, para estabelecer o *ethos* e a troca verbal do qual ele é parte integrante” (AMOSSY, 2018, p. 137). Sua pesquisa reforça que a dinâmica entre a retórica, a pragmática e a sociologia dos campos traz uma perspectiva de *ethos* cujo funcionamento é capaz de legitimar a cena de enunciação. Com isso, Amossy chega à conclusão de que as influências entre o *ethos* institucional e o *ethos* discursivo são mútuas, estabelecendo-se uma reciprocidade e uma dinâmica que funciona nos dois sentidos.

Não se trata, de fato, como talvez desejaria o sociólogo, de considerar como primeira e preponderante posição no campo para limitar o verbal à representação de uma autoridade exterior [...]. Talvez se possa dizer que o *status* de que goza o orador e sua imagem pública delimitam sua autoridade no momento em que ele toma a palavra. Entretanto, a construção da imagem de si no discurso tem, em contrapartida, a capacidade de modificar as representações prévias, de contribuir para a instalação de imagens novas e de transformar equilíbrios, contribuindo para a dinâmica do campo. A cena da enunciação construída pelo discurso não é puramente imaginária. O proferimento do discurso ou a colocação de um texto em circulação conferem certa realidade à distribuição dos papéis e às imagens do orador que eles autorizam [...]. Em outros termos, a autoridade do locutor não provém somente de seu estatuto exterior e das modalidades da troca simbólica da qual ele participa. Ela é também produzida pelo discurso em uma troca verbal que visa a produzir e a fazer reconhecer sua legitimidade (AMOSSY, 2018, p. 138).

Para Maingueneau (2018), as tomadas de posição no discurso são efetuadas por meio do gênero discursivo escolhido e pela instauração de uma cenografia, a qual permite a articulação entre o mundo e o discurso. Desse modo, segundo Maingueneau, o enunciador

não é um ponto de origem estável que se “expressaria” dessa ou daquela maneira, mas é levado em conta em um quadro profundamente interativo, em uma instituição discursiva inscrita em uma certa configuração cultural e que implica papéis, lugares e momentos de enunciação legítimos, um suporte material e um modo de circulação para o enunciado. Na perspectiva da análise do discurso, não podemos, pois, contentar-nos, como a retórica tradicional, em fazer do *ethos* um meio de persuasão: ele é parte constitutiva da cena de enunciação, com o mesmo estatuto que o vocabulário ou os modos de difusão que o enunciado implica por seu modo de existência. O discurso pressupõe essa cena de enunciação para poder ser enunciado, e, por seu turno, ele deve validá-la por sua própria enunciação: qualquer discurso, por seu próprio desdobramento, pretende instituir a situação de enunciação que o torna pertinente (MAINGUENEAU, 2018, p. 75).

Logo, a AD de base enunciativa ultrapassa o aspecto persuasivo do conceito de *ethos*, de modo que o considera como um processo a partir do qual se pode observar como os sujeitos se inscrevem em determinado posicionamento. No caso desta Lei nº 11.892/2008, sua cena de enunciação, que está relacionada não somente à dimensão verbal ou à sua inscrição no gênero discursivo Lei, como também a todos os acontecimentos discursivos que lhe deram origem, liga-se a um fiador, que aparece como o garantidor do que é dito, inseparável do tom de como é dito. O modo de dizer a instituição da RFEPCT engloba o caráter e a corporalidade de um *ethos* institucional que se constrói no discurso e não permite que o enunciador escolha deliberadamente seu papel; pelo contrário, ele ocupa um lugar na enunciação, sujeito a um sistema de restrições próprio daquele posicionamento.

Embora o texto de uma lei, como já relatado, seja o resultado de diversas vozes que se unem para legislar sobre determinado tema, a construção do tema “Rede instituída” produz um encadeamento no discurso, orientando um modo de coesão específico, pois da instituição da rede, desencadeiam-se a definição e as atribuições da nova instituição criada a partir da nova lei: os Institutos Federais. Essa cenografia, marcada pelas restrições semânticas desse gênero discursivo, implica um *ethos* comprometido com a tarefa de instituir a

RFEPCT e de criar os Institutos Federais, atribuindo-lhes uma nova institucionalidade.

Assim, logo no início, o discurso da lei mostra sua cenografia e seu *ethos* institucional, da mesma forma que evidencia que tal cenografia e o *ethos* que ela supõe são legítimos, mais especificamente pelo ato performativo que marca o Artigo 1º: “Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação” (BRASIL, 2008b). Em outras palavras, a construção discursiva define o *ethos* institucional, que através do tom jurídico de seu fiador, convoca o coenunciador a incorporar a ação enunciada pelo Artigo 1º. A inscrição de um *ethos* institucional neste discurso não implica que qualquer outra lei seja guiada por esse mesmo *ethos*, pois “um texto pertence a um gênero de discurso, do qual ele é o traço; de modo recíproco, todo gênero de discurso produz um texto” (MAINGUENEAU, 2012, p. 109), ao passo que completamos que das restrições semânticas e das coerções sócio-históricas de cada texto emerge um *ethos*, pensando “o linguístico e o social como territórios moventes, que se interpenetram, produzindo sentido” (DEUSDARÁ, 2013, p. 351).

Definida a natureza das instituições da RFEPCT, a lei segue para cumprir sua tarefa de definir essa nova institucionalidade, no Artigo 2º, trazendo a definição para os Institutos Federais e a justificativa para a sua autonomia dentro da Rede, afirmada no artigo anterior.

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica (BRASIL, 2008b).

Atenta-se, aqui, para a atuação dos Institutos Federais em diferentes níveis de ensino, ainda que sejam “especializados na oferta de educação profissional e tecnológica”, uma vez que não é comum o sistema educacional brasileiro atribuir a uma única instituição a atuação em mais de um nível de ensino: “Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional”. Sendo assim, na diversidade, registra-se a função precípua dos institutos federais de profissionalização, devendo conjugar conhecimentos técnicos e tecnológicos com suas práticas pedagógicas nessas diferentes modalidades de ensino.

Dessa forma, são instituições pluricurriculares no sentido da articulação entre os diferentes campos do saber para a validação da verticalização²⁶ do ensino, princípio que pertence à natureza dessa instituição, cujo projeto pedagógico deve incluir currículos que se conduzam “pela flexibilidade, itinerários de formação que permitam um diálogo rico e diverso em seu interior e integração dos diferentes níveis da educação básica e do ensino superior, da educação profissional e tecnológica, na formação inicial e na formação continuada” (SILVA, 2009, p. 25).

A proposta de uma integração curricular e entre cursos justifica a composição multicampi dos institutos, que possibilita estender essa autonomia administrativo-pedagógica “nos limites de sua área de atuação territorial”, para várias unidades que compõem determinado instituto, definindo, assim, uma atuação sistêmica, cujos resultados são medidos pelo conjunto de unidades, buscando colaborar para o desenvolvimento local e regional.

²⁶ “A verticalização do ensino surge como um princípio que viabiliza o processo de democratização do ensino e a organização curricular dos Institutos Federais, conferindo um caráter singular a este último. Essa especificidade, que difere os Institutos Federais das Universidades, tem como característica proporcionar aos educadores uma transição entre os diferentes níveis e modalidades de ensino. Os docentes que atuam nesse modelo verticalizado têm a possibilidade de construir vínculos e de estabelecer metodologias adequadas aos diferentes níveis de ensino, de forma reflexiva e contextualizada, a fim de integrar os eixos de pesquisa, ensino e extensão. Aos discentes, a verticalização justifica-se no compartilhamento de projetos, espaços pedagógicos e laboratórios de maneira privilegiada, possibilitando a troca de saberes e experiências entre os diferentes níveis educacionais, reduzindo o distanciamento entre as formações. Além disso, proporcionam aos mesmos a possibilidade de cursar os diferentes níveis e modalidade de ensino na mesma instituição” (MORAES et al, 2013, p. 33-34).

Lembramos que esse discurso é atravessado por outros discursos que vinham debatendo, desde a vigência do Decreto nº 5.154/2004, a composição de uma Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, através do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) e dos Decretos nº 6.094/2007 e nº 6.095/2007. O primeiro decreto dispôs sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que apresentava o esforço conjunto da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, atuando em regime de colaboração com as famílias e com a comunidade; o segundo, estabelecia as diretrizes para o processo de integração das instituições federais de Educação Tecnológica, para fins de criação dos Institutos Federais e da instituição da RFEPECT.

Nesse sentido, por ser a relação com o Outro constitutiva do discurso, cada posicionamento interpreta seu Outro de modo bastante peculiar, evidenciando a manutenção da própria identidade e a definição daquilo que o Outro pode assumir como sendo a mesma coisa. Trata-se do mecanismo polêmico, que pertence à identidade desse novo discurso dado pela lei, em que há uma relação de integração entre posicionamentos derivados do interdiscurso. Maingueneau (2008a) esclarece que alguns discursos tendem a evitar a polêmica, esforçando-se para ratificar a existência de um conjunto de posicionamentos, todos legítimos. Ou seja, o discurso da Lei nº 11.892/2008 integra os demais discursos citados anteriormente e emerge dessa tradução do Outro: “Não existe relação polêmica ‘em si’: a relação com o Outro é função da relação consigo mesmo” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 104). O que está em evidência não é o embate com o Outro, como se fosse uma guerra que define lados opostos; a questão é a definição do posicionamento discursivo a partir de seu interdiscurso, do qual o discurso não escapa, assim como não escapa da polêmica.

O interdiscurso consiste em um processo de reconfiguração incessante no qual uma formação discursiva é levada (...) a incorporar elementos pré-construídos, produzidos fora dela, com eles provocando sua redefinição e redirecionamento, suscitando, igualmente, o chamamento de seus próprios elementos para organizar sua repetição, mas também provocando, eventualmente, o apagamento, o esquecimento ou mesmo a denegação de determinados elementos (MANIGUENEAU, 1997, p. 113).

Na perspectiva interdiscursiva, todo posicionamento é associado a uma memória discursiva, “constituída de formulações que repetem, recusam e transformam outras formulações” (MAINGUENEAU, 1997, p. 115). Assim, o posicionamento assumido pelo discurso da lei ativa um sistema de restrições semânticas que estabelece critérios daquilo que pode ou não ser enunciado por ela, em relação a outros posicionamentos.

A constituição dos IF's em “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (*caput* do Art. 2º), portanto, é derivada do interdiscurso. Então, os trinta e oito Institutos Federais são constituídos, no Capítulo II, Seção I, Artigo 5º, mediante dois tipos de movimento: o de transformação e o de integração.

Art. 5º Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:

I - Instituto Federal do Acre, mediante **transformação** da Escola Técnica Federal do Acre;

II - Instituto Federal de Alagoas, mediante **integração** do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas e da Escola Agrotécnica Federal de Satuba;

III - Instituto Federal do Amapá, mediante **transformação** da Escola Técnica Federal do Amapá;

IV - Instituto Federal do Amazonas, mediante **integração** do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira;

[...]

XXXV - Instituto Federal Catarinense, mediante **integração** das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, de Rio do Sul e de Sombrio;

XXXVI - Instituto Federal de São Paulo, mediante **transformação** do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo;

XXXVII - Instituto Federal de Sergipe, mediante **integração** do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe e da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão; e

XXXVIII - Instituto Federal do Tocantins, mediante **integração** da Escola Técnica Federal de Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins (BRASIL, 2008b, grifos nossos).

Esse discurso ativa um mundo ético em que três tons discursivos vão sendo revelados: o tom da **criação**, que denomina a Seção I, do Capítulo II da Lei (Da Criação dos Institutos Federais), pressupondo-se uma nova institucionalidade, a partir de novas instituições

denominadas Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; o tom da **transformação**, que dá “novo formato” de Instituto Federal aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e Escolas Técnicas Federais; e o tom da **integração**, que “torna um só” Instituto Federal os antigos CEFETs, Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais. O próprio Instituto Federal, ao qual pertence como professora do quadro efetivo, é resultado do movimento de integração, como demonstra o inciso XV, deste Artigo 5º: “XV – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba e da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena”.

À medida que o enunciador explicita esses tons, delinea-se uma dificuldade em se constituir uma identidade para uma instituição que não é criada, pressupondo-se a ideia comum de criação como tirar algo do nada. São instituições que passaram por diversas institucionalidades na Rede Federal (técnicas, agrotécnicas e CEFETs), que se constituíram por diferentes relações de poder e de projetos de educação, e ora são transformadas, ora se integram a outra instituição para adquirirem uma nova institucionalidade.

A instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia espalhados por todo o país, conforme se registra no Artigo 5º desta Lei, agregaram perfis institucionais de diferentes origens, de áreas geográficas e população atendida diversas, ofertas educacionais, cultura organizacional com distintos vínculos com o setor produtivo em contextos urbanos ou rurais, do que se pode inferir que há uma moldura legal, uma cenografia que define essas instituições, mas que cada uma deve ser considerada em suas particularidades, considerando as características que configuram cada uma dessas instituições.

O *ethos* institucional é aquele envolvido na tarefa de estabelecer essa nova configuração para as novas instituições. O estatuto do enunciador indica discursivamente como se forma essa nova institucionalidade, construindo a imagem de um fiador confiante nessa nova estruturação da RFEPCT. O discurso chega ao coenunciador por meio dessa cenografia.

A efetivação da cenografia, pela qual essas “novas” instituições são definidas, consolida-se na Seção II, Art. 6º, em que são elencadas as finalidades e as características dos Institutos Federais:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, **formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;**

II - desenvolver a **educação profissional e tecnológica como processo educativo** e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua **oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais**, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, **estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;**

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008b, grifos nossos).

A partir da cenografia estabelecida pela Lei, que evoca um fiador legítimo para enunciá-la, opera-se no Artigo 6º um processo de incorporação, por meio do qual o objeto do documento assume corpo para comungar na adesão àquele discurso. Desse modo, na definição das finalidades e características dos Institutos Federais, ao mesmo tempo em que valoriza o objeto, o *ethos* intitucional instaura os sujeitos que compõem esse objeto, que, no caso, são os Institutos Federais. Sendo assim, a autoridade enunciativa dada pelo gênero Lei ao enunciador é compartilhada com o coenunciador, definindo o

processo de incorporação, pelo qual, segundo Maingueneau (2013, p. 108), “uma maneira de dizer” remete “a uma maneira de ser”.

O texto não se destina a ser contemplado, configurando-se como enunciação dirigida a um coenunciador que é preciso mobilizar, fazê-lo aderir fisicamente a um determinado universo de sentido. O poder de persuasão de um discurso consiste em parte em levar o leitor a se identificar com a movimentação de um corpo investido de valores socialmente especificados. A qualidade do *ethos* remete, com efeito, à imagem desse “fiador” que, por meio de sua fala, confere a si próprio uma identidade compatível com o mundo que ele deverá construir em seu enunciado. Paradoxo constitutivo: é por meio de seu próprio enunciado que o fiador deve legitimar sua maneira de dizer (MAINGUENEAU, 2013, p. 108, grifo do autor).

Vale ressaltar a dêixis enunciativa do documento, uma vez que em toda lei haverá enunciados introdutórios que se referem a um sujeito enunciador: “O PRESIDENTE DA REPÚBLICA. Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:”, trazendo, ao final, a “assinatura” abaixo do texto. No caso em questão, a Lei nº 11.892/2008 é assinada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, autoridade enunciativa, que a sanciona em determinado tempo (em 29 de dezembro de 2008) e lugar (Brasília) enunciativos, que referenciam esse gênero textual e inscrevem a cenografia.

Seguindo esse processo de incorporação, todos os incisos são iniciados com verbos no infinitivo, que acionam as finalidades dos Institutos Federais e convocam os sujeitos que compõem essas instituições a alcançarem esses objetivos, conforme as características institucionais que também são enunciadas em cada item. Assim, a figura do soberano que possui legitimidade para enunciar leis desloca-se para a figura do governo, que assume a função de gerenciar, juntamente com os seus “governados”, finalidades específicas, que são o próprio objetivo do governo.

E para atingir estas diferentes finalidades deve-se dispor as coisas. E esta palavra dispor é importante, na medida em que, para a soberania, o que permitia atingir sua finalidade, isto é, a obediência à lei, era a própria lei; lei e soberania estavam indissolavelmente ligadas. Ao contrário, no caso da teoria do governo, não se trata de impor uma lei aos homens, mas de dispor as coisas, isto é, utilizar mais táticas do que leis, ou utilizar ao máximo leis como táticas. Fazer, por vários meios, com que determinados fins possam ser atingidos. Isto assinala uma ruptura importante: enquanto a finalidade da soberania é ela mesma, e seus instrumentos têm a forma de lei, a finalidade do governo está nas coisas que ele

dirige, deve ser procurada na perfeição, na intensificação dos processos que ele dirige e os instrumentos do governo, em vez de serem construídos por leis, são táticas diversas (FOUCAULT, 1998, p. 284).

Como tática para atingir a adesão do coenunciador, o documento oficial traz a perspectiva de uma **educação profissional e tecnológica como processo educativo**, que estimula o **desenvolvimento do espírito crítico, voltado à investigação empírica**, cuja oferta deve estar atrelada à geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas, em benefício do fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais. Até o artigo 5º, o *ethos* institucional adquire um tom soberano ao determinar a constituição dos Institutos Federais, seu modo de organização e a distribuição das trinta e oito unidades pelo território nacional. No Artigo 6º, esse *ethos* adota um tom governamental ao compartilhar com os coenunciadores esse universo das finalidades e características dessa nova institucionalidade enunciada pela Lei. Com isso, emerge “uma instância subjetiva que desempenha o papel de fiador do que é dito” (MAINGUENEAU, 2013, p. 107), o que demonstra a eficiência desse *ethos* institucional em convocar os coenunciadores a participarem do projeto de criação dos Institutos Federais, pautado, principalmente, na superação da dicotomia entre educação básica e técnica.

A adesão do destinatário opera-se por um apoio recíproco da cena de enunciação (da qual o *ethos* participa) e do conteúdo apresentado. O destinatário se incorpora a um mundo associado a determinado imaginário do corpo, e este mundo é configurado por uma enunciação assumida a partir desse corpo. Em uma perspectiva de análise do discurso, não podemos nos contentar, como na retórica tradicional, em fazer do *ethos* um meio de persuasão: ele é parte pregnante da cena de enunciação (MAINGUENEAU, 2008b, p. 69, grifos do autor).

Por meio do *ethos* institucional, o destinatário da Lei está convocado a se inscrever na cena de enunciação que já vinha sendo debatida desde a promulgação da Constituição de 1988: a relação entre trabalho e educação, através da qual estariam vinculados a prática social e o trabalho como princípio educativo, sob o horizonte da politecnia, incorporando processos de trabalho que possibilitassem a assimilação teórico-prática dos princípios científicos que são percebidos na base da produção moderna.

A escolha do vocabulário marca esse posicionamento no campo discursivo da formação integrada, como verificamos em: “ofertar educação profissional e tecnológica (...) formando e qualificando cidadãos” (inciso I); “desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo” (inciso II); “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior” (inciso III); orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais” (inciso IV); “constituir-se em centro de excelência (...), estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica” (inciso V); “qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino” (inciso VI); “desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica” (inciso VII); “realizar e estimular a pesquisa aplicada” (inciso VIII); “promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente” (inciso IX).

O inciso I enuncia que o desenvolvimento humano (formar e qualificar cidadãos) está atrelado a uma ordem econômica e social: **com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional**, configurando o trabalho como princípio educativo.

O trabalho como princípio educativo situa-se em um campo de preocupações com os vínculos entre vida produtiva e cultura, com o humanismo, com a constituição histórica do ser humano, de sua formação intelectual e moral, sua autonomia e liberdade individual e coletiva, sua emancipação. Situa-se no campo de preocupações com a universalidade dos sujeitos humanos, com a base material (a técnica, a produção, o trabalho), de toda atividade intelectual e moral, de todo processo humanizador (ARROYO, 1998, p. 152).

Faz-se necessário observar que levar o conhecimento profissional e tecnológico a todos os lugares e a todas pessoas não garante condições favoráveis de inserção e manutenção dessas pessoas no trabalho, bem como não garante geração de trabalho e renda. Entretanto, apesar do caráter generalizante de um discurso legal, este documento suscita reflexões acerca da função social deste tipo de instituição, numa sociedade em que o trabalho é uma questão de sobrevivência para jovens e adultos das classes populares, mas que precisam compreender o trabalho em sua dimensão ontológica, “como forma pela qual a humanidade produz sua própria existência na

relação com a natureza e com seus pares, produzindo assim conhecimentos” (FERREIRA; GARCIA, 2005, p. 170).

Essa dimensão ontológica do trabalho é enunciada no inciso II, uma vez que concebe a educação profissional e tecnológica como processo educativo e traz uma concepção de pesquisa como princípio educativo: “desenvolver **a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo** de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais”. Esse princípio educativo da pesquisa coloca numa mesma direção a produção de conhecimentos e a busca de respostas para as demandas sociais, considerando-se as particularidades econômicas, sociais e culturais de cada região.

Para tanto, o inciso III aponta a otimização de recursos infraestruturais e físicos, de pessoal e de gestão, necessária para a integração da educação básica com a profissional e com a superior e para a verticalização do ensino, dois princípios que implicam diretamente na orientação pedagógica dos cursos em todos os níveis e modalidades de ensino estabelecidos pela legislação. A integração, porque possibilita a articulação das dimensões do saber e do fazer como base para a formação humana crítica e transformadora e a verticalização, porque pode permitir ao educando a construção de um itinerário formativo dentro um eixo tecnológico que melhor atenda às suas demandas, sejam elas para a continuidade dos estudos, sejam para o ingresso no mercado de trabalho.

Por essa perspectiva, o inciso IV regulamenta necessidade de “orientar a oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos locais”, ou seja, a integração e a verticalização do ensino devem estar atreladas à oferta de cursos que atendam às demandas produtivas, sociais e culturais locais, por meio de diagnóstico das oportunidades de desenvolvimento naquele território de atuação do Instituto Federal.

Com tudo isso, o ensino e a pesquisa trazem a perspectiva alinhada no inciso V de que o Instituto Federal possa “constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular”, através de um projeto pedagógico que possibilite processos investigativos na busca por soluções de problemas concretos, através do estímulo ao “desenvolvimento do espírito crítico, voltado à investigação empírica”.

Através da articulação entre ensino e pesquisa, o inciso VI conduz ao entendimento de que o Instituto estará apto a “qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino”, tendo como foco a “capacitação técnica e atualização pedagógica” para os docentes dessas instituições. Compreende-se que os Institutos Federais devem, primeiro, tornar-se centros de excelência no desenvolvimento do ensino e da pesquisa científicos para, então, estarem qualificadas como centros de referência no apoio à oferta do ensino de ciências para, principalmente, instituições públicas de ensino e seus docentes.

E completando o tripé ensino, pesquisa e extensão, os incisos de VII a IX contemplam a perspectiva da extensão como importante elemento para um modelo institucional que se estabelece pela relação transformadora com a sociedade, estabelecendo um laço com o ensino e a pesquisa “através de programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica” (inciso VII). Esses programas devem estar atrelados à dimensão cultural e ao empreendedorismo e cooperativismo, não como conceitos estabelecidos pela competitividade e individualidade do mercado, mas como dimensões criativas na busca de alternativas viáveis para a solução de problemas coletivos, através do desenvolvimento científico e tecnológico; nesse sentido, os Institutos caracterizam-se por “realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico” (inciso VIII). Além do mais, essas ações de extensão buscam um diálogo permanente com os conhecimentos produzidos pela sociedade, num processo de contínua revisão e harmonização do ensino e da pesquisa, reforçando, assim, o modelo institucional que tem a finalidade de “promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente” (inciso IX), mantendo o equilíbrio entre a dimensão cultural, o desenvolvimento econômico e o desenvolvimento social.

A constituição do *ethos* institucional do enunciador dá-se em função do caráter e da corporalidade que corresponde não só à compleição corporal de todos os envolvidos no processo de elaboração da presente lei, mas também a seu modo de coesão do discurso, que vai, gradativamente, apresentando a nova instituição, atribuindo-lhe configurações institucionais, ao mesmo tempo em que

remete seu discurso a um interdiscurso, posto que, ao enunciar as finalidades e características dos IF's no Artigo 6º, esse discurso ativa outros discursos que compartilham um sistema de restrições que remetem ao conceito de formação integrada, que o atravessa e ganha nova identidade.

Para se inserir na cena, o coenunciador precisa ter correspondência com esses outros discursos, fazendo uso de sua competência discursiva, uma vez que essa prática discursiva remete a outras práticas que se posicionaram sobre o tema da formação integrada. Esse sistema de restrições não remete a um ideal ou a um universo sem fim de abstrações, mas à própria identidade discursiva.

Na verdade, colocamos a questão no nível do próprio discurso, que não é mais tradução exterior, mas lugar de emergência dos conceitos; não associamos as constantes do discurso às estruturas ideais do conceito, mas descrevemos a rede conceitual a partir das regularidades intrínsecas do discurso; não submetemos a multiplicidade das enunciações à coerência dos conceitos, nem esta ao recolhimento silencioso de uma idealidade metaistórica; estabelecemos a série inversa: recolocamos as intenções livres de não contradição em um emaranhado de compatibilidade e incompatibilidade conceituais; e relacionamos esse emaranhado com as regras que caracterizam uma prática discursiva (FOUCAULT, 2008a, p. 68).

Através do sistema de restrições, então, são organizadas as relações de um discurso com os demais discursos com os quais é posto em relação no posicionamento. Essa interação ativa o mecanismo da interincompreensão, entendida por Maingueneau (2008a) como um processo de tradução, em que cada um introduz o Outro em seu Mesmo, traduzindo os enunciados do Outro sob a forma do simulacro que dele constrói. Dessa forma, para preservar sua identidade, o discurso torna o Outro incompatível com o Mesmo, numa relação polêmica, que permite que o discurso se constitua.

Dando continuidade a esse sistema de restrições, a Seção III da Lei, pelo Artigo 7º, regulamenta os objetivos dos Institutos Federais, novamente utilizando de uma prática discursiva que alinha enunciador e coenunciadores na mesma empreitada para atingir os seguintes objetivos enunciados na Lei:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008b).

Retomando a principal característica da instituição em contribuir para as transformações sociais através da formação de sujeitos críticos, comprometidos com o bem coletivo, o Artigo 7º reitera sua forma e atuação e sua abrangência em todos os níveis de ensino, de modo que se estenda a todos os setores econômicos, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento em todas as dimensões: cultural, econômica e social.

O interdiscurso se manifesta pelo inciso I, que aponta precipuamente a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio (EPTNM), atendendo ao disposto no inciso I, do Artigo 36-C, da Lei nº 9.394/1996: “oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma

instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno” (BRASIL, 1996). O inciso I, do Artigo 7º da Lei nº 11.892/2008, volta a repetir uma informação dada pela LDBEN, que não seria necessária, de que o acesso à EPTNM se dará “para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”, isto é, constrói um simulacro para destacar a oferta diferenciada de cursos integrados ao ensino médio e para a educação de jovens e adultos, referenciada pelo Decreto nº 5.840/2006, que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: “I – ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados”.

Ainda no inciso II, o interdiscurso manifesta-se pela determinação de oferta de cursos de formação inicial e continuada, conforme inciso I do § 2º, dado pela redação da Lei nº 11.741/2008, que altera dispositivos da LDBEN de 1996: “§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional” (BRASIL, 2008a). A partir dessa determinação, a lei de criação dos Institutos Federais aponta como objetivo a mesma oferta no Artigo 7º, inciso II: “ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores”, em todos os níveis de escolaridade e em todos os setores da economia, “objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais”.

Os objetivos traçados pelos incisos I e II trazem metas a serem cumpridas pelas atividades de ensino nessas instituições, e observam, no inciso III, o objetivo para as atividades de “pesquisas aplicadas”, com uma característica peculiar de buscar soluções técnicas e tecnológicas para problemas concretos da comunidade a que pertence a instituição, corroborando com o disposto no Artigo 6º da mesma Lei. Sob essa perspectiva de pesquisa aplicada para o desenvolvimento sustentável local, o inciso IV vislumbra “desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica”, como meio essencial para o diálogo entre a instituição e a sociedade, uma vez que elas devem se desenvolver “em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos”, dando clara

atribuição aos Institutos Federais de selecionarem conteúdos e componentes curriculares que contribuam para um ensino sintonizado com as demandas sociais e produtivas locais. Mais uma vez, o tripé ensino, pesquisa e extensão completam a estrutura dos objetivos das ações institucionais frente ao cumprimento de suas finalidades.

Nota-se que o *ethos* discursivo adquire uma maneira de enunciar a nova institucionalidade dos Institutos Federais muito envolvente, que assume a figura de um fiador instituído, no sentido de aproximação com os debates de constituição de uma nova LDBEN que ocorreram a partir da promulgação da Constituição de 1988, próximos à perspectiva da politécnica, como já descrito no capítulo anterior. Esse modo de enunciação suscita a adesão do coenunciador, que adquire uma maneira de ser, participante dessa nova institucionalidade, que há praticamente vinte anos esperava ver instituída uma educação profissional no Brasil que assumisse o compromisso com a geração de trabalho e renda e a emancipação do cidadão.

Tomado pela leitura em um *ethos* envolvente e invisível, participa-se do mundo configurado pela enunciação, acede-se a uma identidade de certa forma encarnada. O poder de persuasão de um discurso decorre em parte do fato de que ele leva o destinatário a identificar-se com o movimento de um corpo, por mais esquemático que seja, investido de valores historicamente especificados (MAINGUENEAU, 2008b, p. 72, grifo do autor).

O mundo ético configurado pela enunciação da presente lei traz, no inciso V do Artigo 7º, especificamente a encarnação dessa identificação de estímulo e apoio a “processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional”, pressupondo-se uma proposta de formação para o trabalho que amplie a capacidade do educando de perceber os problemas que o cercam, posicionando-se criticamente e buscando soluções para os mesmos. Um processo educativo que privilegia a autonomia intelectual e uma visão integrada do mundo, conduz à emancipação do trabalhador, o que aproxima a educação profissional e tecnológica do conceito de trabalho como princípio educativo.

A práxis como princípio educativo, pois o trabalho é práxis, a relação é trabalho e práxis. O trabalho, nessa concepção, de alguma maneira se confronta com a que é histórica na referência teórica da construção desse trabalho como

princípio educativo. Entramos, então, no sentido político da Pedagogia em que a práxis é política e que a práxis é social e construindo outra compreensão da sociedade e do projeto da sociedade. E entraremos em questões que para nós estão presentes no pensamento de Gramsci, que são os processos organizativos, políticos e pedagógicos da escola, e processos organizativos políticos que transcendem a escola, a organização política da categoria dos professores, a organização e a mobilização comunitária, e assim por diante. E nisso entra um aspecto institucionalizado que também pode se aprimorar, intensificar na relação extensionista ou da escola ou dessa relação escola-comunidade (RAMOS, 2014, p. 15).

E para atender ao empreendimento da verticalização do ensino, o inciso VI é dedicado à educação superior e à definição de oferta de graduações tecnológicas, licenciaturas e bacharelados, especialmente bacharelados em engenharias, além da oferta de pós-graduação *lato e strictu sensu* vinculados às propostas de produção de conhecimento nas diferentes áreas do conhecimento e de geração e inovação tecnológica.

Observa-se, portanto, que o modo de enunciação do Artigo 7º obedece às restrições semânticas que regem o conteúdo da própria lei na qual esse artigo está inserido, reafirmando o desenvolvimento da educação básica e da educação profissional e tecnológica, bem como a formação de profissionais para a pesquisa aplicada, através da educação superior, para o cumprimento de suas finalidades de estímulo à produção de inovação científica e tecnológica e de transferência de tecnologia para a sociedade, cumprindo seu papel social.

Como o referido artigo contempla vários níveis e modalidades de ensino, o Artigo 8º explicita a atuação mínima para um deles, pressupondo-se, com isso, uma maneira de garantir a proporcionalidade da oferta, a fim de resguardar as finalidades para as quais os Institutos Federais foram criados.

Com isso, a distribuição ficou assim regulamentada:

Art. 8º No desenvolvimento de sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º.

§ 1º O cumprimento dos percentuais referidos no caput deverá observar o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação.

§ 2º Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei (BRASIL, 2008b).

Conforme a prioridade de oferta da educação profissional técnica de nível médio, a Lei estabelece a garantia de 50% (cinquenta por cento) das vagas para essa modalidade, lembrando que a mesma lei prioriza a forma integrada para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. Os outros 50% (cinquenta por cento) das vagas ficam distribuídos em 20% (vinte por cento) para os cursos de licenciatura e de programas especiais de formação pedagógica, “com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (alínea b do inciso VI do caput do citado artigo 7º). A lei não enuncia, mas deduz-se que os 30% (trinta por cento) restantes deverão ser distribuídos nas ofertas previstas pelas alíneas a), c), d) e e) do inciso VI do Artigo 7º²⁷, além de contemplar os cursos

²⁷ Cabe dizer aqui que há em tramitação no Congresso Nacional um Projeto de Lei nº 11279, de autoria do então Ministro da Educação do governo de Michel Temer, Rossieli Soares da Silva, que altera a lei de criação dos Institutos Federais (nº 11.892/2008), a lei que cria cargos efetivos, cargos em comissão e funções gratificadas no âmbito do MEC destinados aos IF's (nº 11740/2008) e cria novos IF's, a Universidade Federal do Médio e Baixo Amazonas e a Universidade Federal do Médio e Alto Solimões. Além de várias alterações na Lei que ora analisamos, ressaltamos duas que acreditamos comprometerem a oferta de cursos integrados de nível médio, uma vez que propõe, no inciso I, do Artigo 7º: “ministrar educação profissional técnica de nível médio, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”, retirando a prioridade para a oferta na forma de cursos integrados. Dessa forma, as outras duas modalidades, concomitante e subsequente, teriam a mesma relevância, no âmbito da Rede Federal, o que marcaria um retrocesso, como já descrito nesta pesquisa, reafirmando a dualidade histórica da educação brasileira. Outra alteração, diretamente relacionada à primeira, é quanto ao percentual da oferta para os cursos de EPTNM: “Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, as unidades dos Institutos Federais, em cada exercício, deverão garantir o mínimo de setenta por cento de suas matrículas-equivalentes em cursos de educação profissional técnica de nível médio”. Isso forçaria os IF's a ofertarem cursos técnicos de nível médio de tipos concomitante e subsequente, sem nenhuma prioridade para os integrados, dentro do percentual aumentado para 70% (setenta por cento), sendo que os outros 30% (trinta por cento) das vagas restantes ficariam dispostos para os outros níveis de ensino, restringindo a oferta de cursos de graduação e pós-graduação, comprometendo, assim, o princípio da verticalização do ensino e tantas outras finalidades e objetivos aqui

de formação inicial e continuada requeridos no inciso II do mesmo artigo.

Chamamos a atenção para a remissão interna que é evocada pelo Artigo 8º, marcando um modo de coesão que ativa a intertextualidade através da citação de determinados enunciados do Artigo 7º. Maingueneau (2008a, p. 94) denomina essa remissão de intradiscursividade: “aquilo que tem a ver com o modo de coesão, próprio de cada formação discursiva; isso remete mais amplamente a uma teoria da ‘anáfora’ discursiva, isto é, à maneira pela qual um discurso constrói sua rede de remissões internas”. A anáfora discursiva nesta cenografia mobiliza o estatuto do enunciador como aquele que estabelece o limite da autonomia da autarquia (IF’s), indicando referenciais de atendimento nos diferentes níveis de atuação da nova instituição. O enunciador deixa pistas de sua imagem através do modo de coesão, possibilitando a adesão do coenunciador.

Seguindo o ordenamento jurídico da Lei, os demais artigos que a compõem, do Artigo 9º ao Artigo 20, definem a estrutura organizacional dos Institutos Federais e a distribuição de setores e cargos administrativos e suas competências, enunciados que não apresentam relevância para o cumprimento dos objetivos a que esta pesquisa se propõe²⁸.

De modo geral, as cenografias construídas pela Lei nº 11.892/2008 apresentam o tema da integração institucionalizada diante das disputas que se vinham travando desde a promulgação da

ressaltados (Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190325>. Acesso em: 12 fev. 2019).

²⁸ Em tempo, o Projeto de Lei nº 11.279/201, que tramitava no Congresso Nacional, alterando a lei de criação dos Institutos Federais (nº 11.892/2008), a lei que cria cargos efetivos, cargos em comissão e funções gratificadas no âmbito do MEC destinados aos IF’s (nº 11740/2008) e criava novos IF’s, a Universidade Federal do Médio e Baixo Amazonas e a Universidade Federal do Médio e Alto Solimões, foi retirado de tramitação em 26 de março de 2019. Segundo o próprio sítio da Câmara dos Deputados, “o projeto foi muito criticado por especialistas e representantes sindicais da educação pública, que alegam que ele fragiliza os institutos federais. Em fevereiro, estudantes do ensino técnico se reuniram com membros da Frente Parlamentar em Defesa dos Institutos Federais para discutir a proposta” (Disponível em <https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/573636-GOVERNO-RETIRA-DE-TRAMITACAO-PROPOSTA-DA-AREA-EDUCACIONAL-ELABORADA-POR-GESTAO-TEMER.html>. Acesso em: 11 abr. 2019).

Constituição de 1988 e a apresentação do projeto para uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também em 1988. Sabemos que o documento resultou de um cenário de disputas entre forças progressistas, que defendem, desde a década de 1990, a retomada da construção da proposta de educação unitária e politécnica, e forças neoliberais, que defendem, desde sempre, o acordo explícito com o capital, e, conseqüentemente, compreendem trabalho e educação como eixos que podem alavancar o mercado da competência para a empregabilidade.

Nesse sentido, a voz que permeia o discurso evidencia o esforço de enunciação de uma formação integrada, pela necessidade de a educação profissional, em todos os seus níveis, estar integrada à educação básica; necessidade que, como vimos em toda a pesquisa, é o cerne do conceito de politecnia. Entretanto, da mesma forma como o conceito fora apagado no Projeto de Lei nº 1.258/1988, também o foi em todos os documentos aqui analisados, evidenciando práticas discursivas que autorizam aquilo que pode ou não ser dito em determinado posicionamento.

CONSIDERAÇÕES ENTRE O SABER E O FAZER

Desde o início desta pesquisa, era prioridade para mim estabelecer um contraponto entre o saber e o fazer Educação Profissional Brasileira, pois desde quando passei a fazer parte da RFEPCT, a circulação de discursos que diziam sobre a proposta fundadora dos Institutos Federais, baseada no conceito de politecnia, provocavam-me muita curiosidade sobre os princípios que norteavam esse conceito, que relação ele teria com o projeto de Ensino Médio Técnico Integrado, no qual atuo desde meu ingresso na Rede, em 2011.

Saber que os Institutos Federais foram criados a partir do princípio da politecnia, que o projeto de integração curricular para o Ensino Médio baseia-se na concepção de trabalho como princípio educativo, buscando assegurar a omnilateralidade dos sujeitos, sempre foi algo muito longe de minha percepção de educadora, pois atuei por muitos anos na Educação Básica e nunca tinha ouvido qualquer referência a esses conceitos ao longo de toda a minha formação e atuação profissional anteriores à minha entrada na RFEPCT, quando foram sendo inseridos em minha prática, mais pelo fazer intuitivo do que pela compreensão da relação entre o conceito e a prática. Fui percebendo que não se constrói o fazer integração curricular num vazio conceitual, bem como nenhuma prática por si só se sustenta sem uma forte articulação com seus conceitos fundadores.

Porque estava nesse embate entre o saber e o fazer é que nos debruçamos, a princípio, sobre a investigação da constituição discursiva de dois conceitos: trabalho e formação para o trabalho; inclusive, foi o objetivo apresentado no exame de qualificação deste doutoramento. Esses dois conceitos surgiram a partir de nossa pesquisa dos acontecimentos discursivos que deram origem à Educação Profissional no Brasil, descritos na seção 2.1 deste trabalho. Parecia-nos pertinente essa investigação, uma vez que reconhecemos uma dualidade estrutural na educação brasileira, constituída histórica e linguisticamente a partir da nítida separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, bem como da separação entre o tipo de formação que se dava, e ainda se dá, para cada tipo de trabalho, dando origem a dois tipos de escola: a escola do rico e a escola do pobre.

Entretanto, a análise do discurso de base enunciativa a que nos propusemos neste empreendimento interessa-se por “relacionar a estruturação dos textos aos lugares sociais que os tornam possíveis e que eles tornam possíveis” (MAINGUENEAU, 2015, p. 47). Ademais, fazemos análise do discurso recorrendo às ciências da linguagem, considerando-a em sua dupla função de representação e de intervenção.

A linguagem não seria mero instrumento à disposição de uma mente para re(a)presentação de um mundo “lá fora” à espera de ser descoberto, garantindo-se, desse modo, uma boa dose de invenção nessa nova modalidade de representação. Linguagem para além da informação e da comunicação, funcionando a palavra que se enuncia como palavra de ordem (ROCHA, 2014, p. 629, grifo do autor).

O pressuposto da AD, portanto, é de que o sentido não é dado *a priori*, mas é construído na relação do texto com os acontecimentos discursivos que lhe constituíram. Dito de outra forma, o *corpus* da pesquisa é que evidencia os diferentes mecanismos de que o analista lançará mão para a compreensão da constituição discursiva dos textos, e não o contrário. Sendo assim, por meio das análises, registramos que os documentos que compõem o *corpus* deste trabalho evidenciavam diferentes modos de discursividade do conceito de integração curricular, o que nos levou à reelaboração de nossos objetivos, tanto geral, quanto específicos.

O recurso a uma semântica global dos discursos permitiu-nos, portanto, escapar de reducionismos interpretativos, para darmos lugar a uma análise do discurso que aciona diversos instrumentos linguísticos e históricos para a compreensão dos discursos, que nos proporcionaram validar um instrumento eficiente para a compreensão da Educação Profissional no Brasil.

É forçoso definir unidades semânticas, separar um interior de um exterior, mas também admitir que esse dentro é de fato um fora. Em dois sentidos: porque, no espaço enunciativo, o Mesmo se constitui no Outro, o fora investindo o dentro, pelo próprio gesto de expulsá-lo; e porque, através de seu sistema de restrições, o discurso se encontra engajado em uma reversibilidade essencial com grupos, instituições, e, igualmente, com outros campos. Não há imagem simples que torne isso visível (MAINGUENEAU, 2008a, p. 178).

Diante de tudo isso, antes de tentarmos atingir o objetivo principal de identificar como se constrói discursivamente o conceito de integração curricular na Educação Profissional Brasileira, fazia-se necessário compreender a constituição discursiva da própria Educação Profissional Brasileira e como o conceito de politecnia foi constituído e se constituiu no projeto de criação dos Institutos Federais, instituições que pertencem à Rede Federal e que também são meu local de atuação como professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

A inscrição do discurso na história, sob a perspectiva discursivo-enunciativa da Análise do Discurso que tomamos como referencial teórico-metodológico para esta pesquisa, encontrou em Foucault possibilidades de entendimento da função social da linguagem, que vai muito além da representação do mundo para os sujeitos; sobretudo, a linguagem como modo de intervenção no mundo, produtora de verdades e de subjetividades. Foucault (1999a) defende a tese de que em toda sociedade “a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 1999a, p. 8-9), demonstrando como o discurso limita, controla e torna válidas as relações de poder em diferentes períodos históricos e em diferentes grupos sociais.

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (FOUCAULT, 1999a, p. 10).

É essa dimensão produtiva do exercício de poder que nos pareceu eficiente para demonstrar como o conceito de integração foi sendo constituído linguisticamente e historicamente nos documentos que regulamentaram e regulamentam a Educação Profissional Brasileira. Dimensão produtiva do poder, que segundo Foucault (1988), se configura nos pontos de resistência, nos afrontamentos, nas lutas pelo poder, lugar de produção de verdades, lugar onde o saber se constitui

“sempre por meio de jogos de verdade, e estes se dão na tessitura das correlações de força poder/resistência, nas relações que se instituem, regionalmente, para dar conta de algum ‘perigo social’” (GUIRADO, 2010, p. 77).

Portanto, não existe, com respeito ao poder, um lugar da grande Recusa — alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder. Mas isso não quer dizer que sejam apenas subproduto das mesmas, sua marca em negativo, formando, por oposição à dominação essencial, um reverso inteiramente passivo, fadado à infinita derrota. As resistências não se reduzem a uns poucos princípios heterogêneos; mas não é por isso que sejam ilusão, ou promessa necessariamente desrespeitada (FOUCAULT, 1988, p. 91, grifo do autor).

Dessa forma, nesta pesquisa, de modo a atingir o primeiro objetivo específico de “esboçar um breve perfil histórico da Educação Profissional Brasileira (EPB)”, buscamos delinear essas relações de poder pela descrição dos acontecimentos discursivos da Educação Profissional Brasileira, desde o descobrimento até a promulgação da LDBEN nº 9.394/1996, as tensões e oposições, os acordos e ajustes na produção de saberes sobre a politecnia, para prosseguirmos na busca pela resposta às questões que nos moveram nesta investigação, colocadas na Apresentação: “Mas o que é integrar? O que se pressupõe de uma organização curricular integrada?”

Percebemos, logo no início, que a legislação da Educação no Brasil, e mais especificamente da EPB, sempre foi um dispositivo muito eficiente para estabelecer essa correlação de forças constitutiva da relação social. Reformas foram, e são empreendidas no sentido de estabelecer o lugar do dominador e o lugar do dominado, ao mesmo tempo em que elas configuram, também, o lugar da resistência, o lugar de ações sobre ações. “Exercício concreto que adentra indivíduos e grupos e que, nesse mesmo movimento, declara sua face produtiva. Exercício que conduz condutas e, nisso, organiza o eventual campo de ação de outros e de si” (GUIRADO, 2010, p. 91).

A partir da promulgação da Constituição de 1988, registraram-se vários movimentos a favor da democracia e em defesa da escola pública. Nesse processo, vislumbrou-se um projeto de construção de

uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pautado no conceito de politecnia, buscando assegurar uma formação básica que superasse a histórica dualidade estrutural na Educação Profissional Brasileira. Entretanto, pela estreita relação desse conceito com as propostas marxistas, instaurou-se a polêmica em torno de sua aplicação nos dispositivos legais e normativos da Educação Brasileira. Ao longo de toda a trajetória, observamos que a legislação que orienta a EPB vem sofrendo várias transformações nos últimos vinte anos, a partir da LDBEN, estabelecendo dispositivos que produzem diversos saberes sobre a integração curricular, através de relações de poder constituídas no espaço fechado de instituições como a Presidência da República, no caso dos decretos nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004, e no espaço do Congresso Nacional, no caso das leis nº 11.741/2008 e nº 11.892/2008.

Desse modo, procedemos ao projeto traçado pelo segundo objetivo específico de descrever as condições de enunciabilidade dos referidos documentos para alcançar o terceiro objetivo específico de identificar a discursividade do conceito de politecnia nesses dispositivos. Observamos que esse conceito exerceu papel determinante em sua organização discursiva dos documentos selecionados, constituída sobre valores e tensões naquelas condições. Além disso, também identificamos que, a partir da polêmica em torno do conceito de politecnia, diversas vezes que ecoaram dos dispositivos foram responsáveis pela construção dos sentidos sobre integração curricular identificados nas análises.

Diante do *corpus* selecionado nessa trajetória, em se tratando de gêneros muito específicos do campo jurídico (dois decretos e duas leis), também foi muito produtivo nosso empreendimento em relacionar os saberes sócio-históricos da Análise do Discurso (MAINGUENEAU, 2013) e o fazer dialógico (BAKHTIN, 2011) sobre os gêneros discursivos para que pudéssemos delinear sua cenografia e seus modos de constituição, pelos quais denominados esses gêneros específicos de “dispositivos de controle”. Dispositivo é um termo utilizado por Foucault (1998) para designar uma rede que se estabelece entre diversas práticas discursivas e não discursivas que atendam às condições e exigências de controle do que será creditado como verdade.

Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes.

[...] entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante.

[...] o dispositivo se constitui como tal e continua sendo dispositivo na medida em que engloba um duplo processo: por um lado, processo de *sobredeterminação* funcional, pois cada efeito, positivo ou negativo, desejado ou não, estabelece uma relação de ressonância ou de contradição com os outros, e exige uma rearticulação, um reajustamento dos elementos heterogêneos que surgem dispersamente; por outro lado, processo de perpétuo preenchimento estratégico (FOUCAULT, 1998, p. 244-245, grifo do autor).

A intensa observação das práticas discursivas que produziram os discursos do *corpus* desta pesquisa nos permitiram identificar que cada um deles estabelece um jogo de verdades, evidenciado, ora pelo *ethos* discursivo, ora pelas mudanças de posição do enunciador e do coenunciador, evidenciadas pelo estatuto de ambos. Ademais, esses documentos foram enunciados em determinados momentos históricos, para responder a uma urgência, ora de um contexto neoliberal, ora progressista.

Diante de todo o cenário estabelecido pelas vozes que atravessaram nosso projeto de tese e de todos os acontecimentos discursivos do fazer Educação Profissional Brasileira, pudemos, enfim, empreender a tarefa estabelecida pelo objetivo geral da pesquisa: identificar como se constrói discursivamente o conceito de integração curricular na Educação Profissional Brasileira, a partir da constituição da polêmica em torno do conceito de politecnia na LDBEN.

Retomando Foucault e sua concepção de poder como constitutivo das relações sociais, tomamos a liberdade, partindo do pressuposto de que o poder prescinde de liberdade, para nos colocarmos no lugar da resistência, a fim de trabalhar o discurso como o lugar em que as lutas se travam, como o lugar que autoriza aquilo que pode ou não pode ser dito sobre integração curricular. Para tanto, utilizamos do referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso, a partir das perspectivas de Maingueneau, particularmente as hipóteses por ele apontadas do primado do interdiscurso e sua relação com a polêmica como interincompreensão e da semântica global e suas dimensões (MAINGUENEAU, 2008a), de modo a analisar como esses planos discursivos operam no funcionamento das práticas

discursivas que se constituem nos documentos a que nos propusemos analisar.

Logo, tomamos como categorias de análise o interdiscurso, a cenografia, as dimensões da semântica global (o vocabulário, a intertextualidade, o tema, o estatuto do enunciador e do coenunciador, a dêixis discursiva, o modo de enunciação, o modo de coesão) e o *ethos* discursivo. Para nosso projeto de análise, utilizamos como ponto inicial a identificação do tema e a relação intertextual para a composição da cenografia, que implicou, conseqüentemente, na identificação do *ethos* discursivo.

Pelo entendimento de que a LDBEN nº 9.304/1996 se constituiu a partir dos princípios e normas estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, bem como pela compreensão de que os sistemas educacionais no Brasil se estruturam e funcionam sob esses mesmos princípios e normas, tanto da Constituição quanto da lei, constatamos que o funcionamento discursivo dos dispositivos analisados traz uma organização discursiva orientada pelo interdiscurso, o que exige do coenunciador um conhecimento desse campo jurídico-discursivo. O caráter constitutivo da relação interdiscursiva levou-nos à comprovação, por meio das pistas linguísticas, de que o discurso introduz o Outro em seu fechamento, traduzindo-o em seu próprio sistema de restrições, sempre sob a forma de simulacro construída desse Outro, como argumenta Maingueneau (2008a):

Em outras palavras, esses enunciados do Outro só são “compreendidos” no interior do fechamento semântico do intérprete; para constituir e preservar sua identidade no espaço discursivo, o discurso não pode haver-se com o Outro como tal, mas somente com o simulacro de dele constrói (MAINGUENEAU, 2008a, p. 100, grifo do autor).

Desse modo, para responder à pergunta de pesquisa registrada na apresentação (Que vozes ecoam nos enunciados que conceituam a politecnia?), observamos que os discursos selecionados sinalizam um interdiscurso que traz as voz de forças progressistas, cujo principal objetivo era ofertar a todos, indistintamente, uma formação humana, cidadã que estivesse em relação com o trabalho, sob a perspectiva da politecnia, especialmente no Ensino Médio, estabelecendo uma reorientação da política educacional brasileira no que tange à superação da histórica e contraditória dualidade estrutural entre

formação geral e formação técnica. Embates foram travados, logo após a promulgação da Constituição de 1988, como relatado no Capítulo 2, diante dos quais observamos o apagamento da referência à politecnia.

Respondendo à outra pergunta de pesquisa (Do ponto de vista linguístico, de que forma a referência à politecnia, ou seu apagamento, evidencia a polêmica?), verificamos que a interação semântica entre os discursos segue um processo de polêmica como interincompreensão, que, do ponto de vista linguístico, foi responsável tanto pelo apagamento de qualquer referência à politecnia da LDBEN e nos dispositivos aqui analisados, quanto pelo surgimento de simulacros desse conceito sob a forma de propostas de articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, ou sob a forma de integração entre formação geral e formação técnica. Assim, a polêmica em torno do conceito de politecnia foi determinante na produção da superfície discursiva dos documentos, regidos pelo interdiscurso, pois esses discursos foram tomados por uma interincompreensão da politecnia, desde o momento de proposição do Projeto de Lei nº 1.258/1988, que se centrava em torno dos conceitos de formação politécnica e tecnológica e de escola unitária, conceitos contemplados nos trabalhos de Marx e Engels e, posteriormente, em Gramsci.

Foi possível constatar, portanto, uma incompatibilidade entre os discursos progressistas e os discursos conservadores entre o final da década de 1980 e meados da década de 1990, que, ao mesmo tempo permitiu construir o discurso da nova LDBEN. A polêmica em torno do conceito de politecnia e seu conseqüente apagamento nos levam a refletir sobre os valores e tensões pressupostos nos discursos que compõem o *corpus* de pesquisa. Enfim, esses discursos se constroem também, por sua relação interdiscursiva, diante daqueles discursos com os quais se colocam em concorrência.

Esse entendimento indica que a prática discursiva jurídica se estabiliza em diversos caminhos interdiscursivos. Os decretos e as leis analisados discorrem, cada um à sua maneira de polemizar o Outro, a respeito da compreensão do fazer Educação Profissional no Brasil, revelando regularidades semânticas que indicam os efeitos de sentido atribuídos à integração curricular, além de revelarem as subjetividades que emergem desses efeitos, ou seja, como cada indivíduo deve representar a si mesmo no contexto da EPB.

Enfim, seguimos em resposta à última pergunta de pesquisa (Quais sentidos são atribuídos à integração curricular nos documentos que regulamentaram e regulamentam a Educação Profissional Brasileira?), propositadamente deixada por último nesta seção, por sua inteira relação com o empreendimento descrito no objetivo geral de nossa investigação, que se propôs a analisar a maneira como se constituem os discursos sobre integração curricular na EPB, a partir da constituição polêmica em torno do conceito de politecnia.

Embora o funcionamento discursivo desses dispositivos esteja incorporado à prática discursiva jurídica, que demanda uma certa competência discursiva para apreender o sistema de restrições dos discursos jurídicos, pela qual é possível afirmar ou recusar o pertencimento de um texto a uma determinada prática discursiva, verificamos que no funcionamento discursivo desses textos diferentes temas são evidenciados pelo interdiscurso e pela polêmica, que se materializam pela intertextualidade, pela modalização, pelo vocabulário, pelo modo de coesão e pela dêixis discursiva, construindo cenografias diversas que identificam outros diferentes *ethos* discursivos, através dos quais emergem diferentes efeitos de sentido para a integração curricular.

O Decreto nº 2.2208/1997 tem na intertextualidade uma marca linguística que retoma em seu interior as interferências políticas a que a Lei de Diretrizes e Bases foi submetida em seu processo de constituição, como se essas interferências fizessem parte do discurso, uma vez que o dispositivo enuncia a regulamentação de alguns artigos da referida lei para promover a Reforma do Ensino Técnico. O “novo” formato para essa modalidade é delineado pelo vocabulário, que estabelece uma hierarquia de conhecimentos a que o aluno/trabalhador teria acesso através de três níveis de ensino: básico, técnico e tecnológico, atribuindo um menor valor à (re)qualificação e à (re)profissionalização do trabalhador que à habilitação profissional daqueles matriculados ou egressos do Ensino Médio, marcando linguisticamente a dualidade estrutural historicamente constituída na educação brasileira. Disso apreendeu-se o tema da competência para a empregabilidade enunciada pelo documento, uma vez que há o apagamento do trabalhador para dar lugar a um sujeito “patrão de si mesmo”, cuja competência é demonstrada pela capacidade de adaptação às novas exigências do mercado capitalista. E para sua

efetiva adaptação, lhe são oferecidas pelo decreto várias opções, em diferentes modalidades e níveis de ensino, não somente em instituições públicas, mas também privadas, sob diferentes formas de organização curricular, para sua inserção ou reinserção no mercado de trabalho.

Denominamos, portanto, o decreto como “dispositivo da competência”, a partir das subjetividades de indivíduos-empresas que emergem de toda essa cenografia por ele estabelecida. Desse mundo ético, emerge um *ethos* neoliberal, configurado pelo tom de atribuição de responsabilidade ao sujeito de construir seu próprio itinerário de formação, de acordo com as exigências do setor produtivo. A integração curricular é apagada do dispositivo, evidenciando a polêmica como efeito do interdiscurso que atravessa seu discurso, como estratégia nessas relações de poder. O documento enuncia uma organização curricular estruturada em disciplinas, com a possibilidade de agrupamento em módulos, privando o aluno/trabalhador de uma formação integrada que lhe garantisse meios para resistência diante de um cenário de acentuadas desigualdades sociais no Brasil.

Pelo Decreto nº 5.154/2004, a intertextualidade também estabelece as restrições semânticas, trazendo efeitos de sentido provocados pelo interdiscurso, uma vez que o dispositivo enuncia a revogação do Decreto nº 2.208/1997, ao mesmo tempo em que apresenta uma configuração para a educação profissional técnica articulada com o ensino médio, regulamentando alguns artigos da LDBEN. Essa configuração é marcada pelo vocabulário, que traz os itens lexicais “articulada”, para designar a relação entre a educação técnica e o ensino médio, e “articulação”, para denominar a relação entre a educação profissional e o ensino regular. Ativa-se, com isso, todas as interferências históricas, culturais e políticas que envolveram a formação do discurso da lei de diretrizes e bases.

A polêmica, então, cumpre seu papel determinante na produção da superfície discursiva, pois o discurso sobre integração curricular foi tomado por ela, desde o momento em que se definiu o espaço que se daria a esse conceito na enunciação do decreto. A articulação é o simulacro de integração que emerge desse discurso, que embora enuncie a forma “integrada” de oferta de educação profissional de nível médio, ela é apenas uma das formas de “articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio”

(BRASIL, 2004, § 1º, Art. 4º). As demais modalidades (concomitante e subsequente) dizem respeito à articulação entre a formação técnica e o ensino médio e não a uma formação integrada, que se valia dos princípios de politecnia tão debatidos entre as décadas de 1980 e 1990, no Brasil.

Dessa forma, definiu-se o tema da integração contraditória por uma cenografia que evidencia distintas posições em torno da regulamentação da EPB: o posicionamento em defesa da politecnia, desde os primeiros movimentos de constituição da LDBEN nº 9.394/1996 e o posicionamento de setores da sociedade que defendiam a oferta independente entre as modalidades de ensino, que pudesse atender à urgente demanda de profissionais para o mercado de trabalho.

Apesar de manter a dualidade estrutural na educação brasileira, mais especificamente na Educação Profissional, é importante ressaltar o caráter transitório desse dispositivo, lançado como estratégia para uma conciliação de forças que se travavam naquele cenário também de mudanças: após longos anos de ditadura militar, criou-se a expectativa de abertura política que propiciasse o debate em torno da politecnia e da conseqüente formação integrada, com o objetivo de superar as desigualdades educacionais e culturais; entretanto, a sucessão de governos a partir de 1985 só fizeram reforçar o discurso neoliberal pelo tom da superação, da ascensão social pelo esforço e pela competência do próprio trabalhador, o que resultou na busca de cursos de formação inicial e continuada que lhes possibilitassem, de maneira rápida, a qualificação para o trabalho. Portanto, a partir do Governo Lula, que teve início em janeiro de 2002, reiniciaram-se os debates interrompidos durante o período anterior, que objetivavam a reconstrução dos princípios e fundamentos da formação de trabalhadores que privilegiasse uma concepção emancipatória da formação do cidadão trabalhador. Assim, de 2002 a 2004, observamos um período de transição para os discursos que autorizassem a enunciação da integração curricular.

Ainda de caráter conciliador, a Lei nº 11.741/2008 busca conceituar a integração através do acionamento do interdiscurso, com a citação da LDBEN em sua ementa, pela qual enuncia a alteração de dispositivos da referida lei, de forma a “redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação

de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008a). A princípio, o sistema de restrições estabelecido por essa cenografia indica um *ethos* progressista que se coloca em oposição ao *ethos* neoliberal, evidenciado pelo Decreto nº 2.208/1997, que “assombrou” o discurso do Decreto nº 5.154/2004. Entretanto, o funcionamento discursivo da lei demonstrou-nos o tema da integração contraditória ainda bem demarcado linguisticamente, efetivamente pela modalização e pelo modo de coesão do discurso, que vão construindo uma cenografia diferente daquela que se desvenda na ementa. A possibilidade de oferta do ensino médio em duas modalidades (formação geral e preparação para o exercício de profissões técnicas), bem como a possibilidade de desenvolvê-las em estabelecimentos distintos dos estabelecimentos de ensino. Pelo modo de coesão, os artigos da lei vão enunciando integração como uma forma de oferta a partir do princípio da articulação da educação profissional técnica de nível médio. Ou seja, a cenografia progressista dá lugar, novamente, a uma cenografia conciliadora entre as forças progressistas e as forças neoliberais. Logo, polêmica instaurada, criando simulacros de integração, numa tentativa de conceituá-la. Por isso, denominamos a lei de “dispositivo da integração conceituada”, pois demonstra o esforço das forças progressistas que compunham o governo Lula de, através de um dispositivo legal, conceituar a formação para o exercício da vida produtiva à formação integral do ser humano, pois acreditamos que a mudança de posição nas relações de poder não se dá de forma rápida e fácil, sendo necessárias muitas formas de resistência.

Por fim, registrou-se que a Lei nº 11.892/2008 foi uma estratégia bastante eficiente no projeto do governo Lula de resistência às relações de poder estabelecidas até então. A lei de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica e de criação dos Institutos Federais traz o “dispositivo da integração institucionalizada”, por nós denominado, como um mecanismo utilizado para assegurar a valorização e a ampliação da oferta de Educação Profissional pública e gratuita.

Mais uma vez, a polêmica é o plano constitutivo do discurso da lei, uma vez que se faz necessário ativar todos discursos que, após o Decreto nº 5.154/2004, vinham enunciando a composição de uma RFEPECT, conforme relatado na seção 3.2.4. O tema da “Rede

instituída” é marcado pela dêixis discursiva, que legitima no espaço e no tempo a enunciação. A cenografia é validada pela instituição da Rede pelo tempo verbal no presente histórico, que pressupõe as descontinuidades e rupturas de acontecimentos discursivos que se desencadearam até a promulgação da lei. O espaço que a Rede passa a ocupar no sistema de federal de ensino também valida a cenografia. O modo de coesão da lei estabelece um tom jurídico ao dispositivo, que vai, paulatinamente, definindo o modo de organização da Rede e as atribuições dos Institutos Federais, criados a partir da instituição da RFEPCT. Com isso, depreende-se um *ethos* institucional, que legitima toda a conceituação dessa nova institucionalidade, assim como determina três tons discursivos para a criação dos IF’s: a criação, a transformação e a integração, tons que, conforme apontamos, desenham uma nova institucionalidade a partir de diferentes relações de poder. Logo, o *ethos* discursivo institucional emerge nesse processo com um tom soberano para estabilizar essas forças e validar o discurso.

Diante da cenografia da nova institucionalidade e avançando pelo modo de coesão da lei, o *ethos* adquire um tom governamental ao definir as finalidades e características dos Institutos Federais, ativado pelo interdiscurso, atuando como fiador do posicionamento no campo discursivo da formação integrada. Do Artigo 6º ao Artigo 8º, registra-se um sistema de restrições dado pelo vocabulário e pelo modo de coesão em apresentar as finalidades e características e os objetivos dos IF’s, além de regulamentar a distribuição da oferta dos diferentes níveis e modalidades de ensino que compõem a nova instituição. Por esse sistema, constatamos que o discurso da Lei nº 11.892/2008 permitiu dizer sobre integração curricular pela apresentação de possibilidades de articulação das dimensões do saber e do fazer, sob diversos aspectos, articulando ensino, pesquisa e extensão à dimensão cultural, ao desenvolvimento econômico e ao desenvolvimento social, aproximando técnica e tecnologia, privilegiando a autonomia intelectual e uma visão integrada do mundo.

Apreendemos nos dispositivos analisados tantos planos da semântica global quanto foram possíveis, guardadas as limitações das condições de análise, observando que o funcionamento discursivo dos decretos e das leis acenava algumas categorias que se repetiam. Aliada aos sistema de restrições semânticas imposto pela semântica global, a

hipótese apontada por Maingueneau (2008a) do primado do interdiscurso e sua relação com a polêmica como interincompreensão se confirma como princípios que tornam o discurso de cada dispositivo pertencente a determinado posicionamento, que ora apaga a integração (Decreto nº 2.208/1997), ora estabelece simulacros para atender tanto aos ideais progressistas quanto aos interesses do mercado (Decreto nº 5.154/2004 e Lei nº 11.741/2008), ora evidencia uma tentativa de minar as forças do setor produtivo, institucionalizando o conceito de formação integrada bem próximo das perspectivas apontadas pelo conceito de politecnia, debatido por todo aquele conjunto de forças progressistas que se uniram para a elaboração de um projeto de LDBEN no final da década de 1980 (Lei nº 11.892/2008), ainda que o termo politecnia tenha permanecido apagado do referido documento.

Desse modo, podemos confirmar que nosso empreendimento de análise no campo nos estudos discursivos-enunciativos permitiu-nos o alcance dos nossos objetivos. Resta-nos, ao final, a tarefa de responder à pergunta inicial, que problematizou toda a pesquisa: “Mas o que o integrar? O que se pressupõe de uma organização curricular integrada?”

Todo o nosso percurso de pesquisa deixou-nos uma coisa bastante clara: o fazer integração curricular nos Institutos Federais demanda saberes muito específicos a respeito desse conceito, que concebe uma formação humana atrelada às dimensões não só do trabalho, como também da ciência e da cultura, pertencentes à vida, independentemente do acesso do sujeito a uma escolarização. Acreditamos que nossa pesquisa, por isso, muito poderá contribuir para que os profissionais da educação, não somente aqueles que pertencem à RFEPCT, possam preencher o vazio conceitual de sua prática, relacionando intimamente o saber e o fazer na promoção de uma integração curricular que compreenda relacionar o domínio das técnicas e das tecnologias (politecnia) à formação humana em todas as suas dimensões (omnilateralidade).

Essa concepção de uma organização curricular integrada pressupõe, portanto, o trabalho como princípio educativo, isto é,

como o fundamento da concepção epistemológica e pedagógica que visa a proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais considerada como

conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31-32).

Entendemos, com isso, que o ideal de uma integração curricular não pode estar restrito apenas aos Institutos Federais, pois sua concepção não está atrelada à simples articulação entre a educação básica e o ensino técnico. Na verdade, toda a Educação Básica deveria pressupor o preceito de escola unitária conceituado por Gramsci, de modo a romper de vez com a dualidade estrutural historicamente e linguisticamente construída na educação brasileira.

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo” em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 1982, p. 121, grifo do autor).

Pode parecer utopia, a princípio, mas diante do cenário que estão “pintando” para a educação brasileira atualmente, cada vez mais cremos que as forças progressistas tinham razão quando travaram as disputas por uma educação baseada nos princípios da politecnicidade a partir de 1988.

Desde a Reforma para o Ensino Médio até o corte orçamentário para as Instituições de Ensino Superior, dentre as quais se incluem os Institutos Federais, agora proposto no então governo do senhor Jair Bolsonaro, temos visto um projeto de desmonte da educação pública no Brasil com o único e exclusivo objetivo de acentuar, como nunca visto antes na história deste país, a dualidade estrutural da educação, e garantir a separação da escola do rico da escola do pobre, para a reprodução das acentuadas desigualdades entre as classes sociais, que destina o trabalho intelectual para as elites e o trabalho manual para as classes populares.

Todos esses atuais projetos para a educação nacional evidenciam um imaginário das práticas escolares, a partir do qual os ditos “especialistas” em educação lançam dispositivos de controle e poder. O que notamos é que as práticas sociais de um modo geral, e as práticas escolares, mais especificamente nosso campo de atuação, possuem uma dimensão discursiva de representação, através de

textos, imagens, códigos, narrativas sobre a escola pública e outra dimensão discursiva de intervenção, pelas subjetividades que emergem desses discursos, cidadãos da sociedade disciplinar, capazes de autogoverno, como bem quer e precisa o sistema neoliberal.

Esta pesquisa possibilitou-nos o entendimento de que os contextos educacionais atuais abrigam múltiplas referências, visões de mundo, crenças pessoais, profissionais, políticas e, conseqüentemente, abarcam diferentes interpretações diante de um processo que sugere mudanças. São muitas mudanças sugeridas e impostas nessas relações de poder que nós, pesquisadores, não podemos e não devemos ficar paralisados diante delas. Devemos assumir nosso lugar de resistência, que nos possibilite soltar as amarras, e buscar, através de nosso trabalho, construir outros modos de viver a vida social e construir outros discursos sobre quem somos e quem queremos ser daqui para frente.

Resistir, para nós, é assumir nosso acesso privilegiado aos saberes constituídos discursivamente sobre integração curricular, fazendo desses saberes um ato de resistência contra todas as reformas educacionais, contra todos os cortes de recursos em educação que produzem subjetividades paralisadoras de nosso fazer educação comprometida com a formação humana integrada ao trabalho como princípio educativo, produtora da omnilateralidade do aluno/cidadão, a partir do conceito de politecnia. Acreditamos podermos lutar com as nossas “armas”, que são o conhecimento e a sua distribuição a tantos quantos puderem replicá-lo, pois quem tem a oportunidade de saber não deve desperdiçar a chance de fazer desse saber uma forma de resistência aos dispositivos de poder e de controle a nós impostos.

E assim é o trabalho do linguista/analista do discurso: o entendimento de que a linguagem deve ser instrumento de intervenção, construção de saberes sobre o real, num diálogo com outras perspectivas, numa iniciativa interdisciplinar de articulação entre linguagem e sociedade. Também assim, seremos capazes, como educadores que primeiro somos, de lidar com essas mudanças de forma mais ética e responsável, gerando práticas sociais menos paralisadoras para os outros e para nós mesmos.

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, R. O *ethos* na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. In: AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 119-144.
- ANDRADE, A. de M.; COUTINHO, R. L. F. C. **Regimento Interno da Câmara dos Deputados aplicado às comissões**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. 296 p.
- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1990.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1997.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2012.
- AROUCA, M. de A. **Do Discurso à Educação no Brasil: uma interlocução com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96**. 2003. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- ARROYO, M. Trabalho-educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ARROYO, M. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, C. J. et alii. (orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. p. 13-41.
- AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 136 p.
- BAKHTIN, M. Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BARBER, W. J. **Uma história do pensamento econômico**. Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- BARROS, D. L. P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto (Orgs.) **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1996. p. 21-42.

BOAVENTURA, L. H.; FREITAS, E. C. de. A construção do *ethos* nos discursos do Papa Francisco. **Gragoatá**, [S.l.], v. 21, n. 40, jul. 2016.

BRANDÃO, H. N. Análise do Discurso: um itinerário histórico. In: PEREIRA, H. B. C.; ATIK, M. L. G. (orgs.). **Língua, Literatura e Cultura em Diálogo**. São Paulo: Ed. Mackenzie, 2003.

BRANDÃO, H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2ª ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006.

BRASIL. Decreto-lei nº. 200, de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 de fevereiro de 1967. Disponível em > http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/delo200.htm. Acesso em: 5 jun. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: **Senado Federal: Centro Gráfico**, 1988a. 292 p.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 1.258**, apresentado à Mesa Diretora da Câmara dos Deputados em 28 de novembro de 1988, pelo deputado Sr. Octávio Elísio. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, ano XLIII, n. 116, 1988b, p. 4259-437. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=189757>. Acesso em: 27 set. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008a.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008b.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação Profissional Brasileira: da Colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CARDOSO, O. de O. Hipótese na pesquisa científica: conjecturas necessárias. **Revista UNICSUL**, Universidade Cruzeiro do Sul, nº 5, p. 121-138, abr. 1999.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. Tradução de Fabiana Komesu. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. Cap. 2, p. 83-105.

CIAVATTA, M. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores: Rio de Janeiro, 1930-60**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, jan./jun. 2011, p. 27-41.

CORRÊA, V. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. Cap. 2, p. 128-147.

CURY, C. R. J. Políticas atuais para o Ensino Médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M. S. (orgs.). **O Ensino Médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002.

DEUSDARÁ, B. Pragmática e discurso: a noção de texto em questão. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 9, n. 2, p. 340-357, jul./dez. 2013.

DEUSDARÁ, B.; GIORGI, M. C. Desenvolvimento e Educação em diálogo: o apagamento da dimensão coletiva do trabalho docente. **Revista FSA**, Faculdade Santo Agostinho, v. 10, n. 2, art. 12, pp. 195-221, abr./jun. 2013.

DEUSDARÁ, B.; ROCHA, D. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **ALEA**, v. 7, n. 2, p. 305-302, jul./dez. 2005.

DEUSDARÁ, B.; ROCHA, D. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: O Linguístico e Seu Entorno. **D.E.L.T.A.**, v. 22, n. 1, p. 29-52, 2006.

DEUSDARÁ, B.; ROCHA, D. Poder e subjetividade: imagens da soberania e da liderança empresarial em um decreto presidencial. **Calidoscópico**, São Leopoldo, vol. 11, n. 2, p. 124-134, 2013.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault: un parcours philosophique: au-delà de l'objectivité et de la subjectivité**. Paris: Gallimard, 1984.

DURRIVE, L. A Atividade humana, simultaneamente intelectual e vital: esclarecimentos complementares de Pierre Pastré e Yves Schwartz. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, supl. 1, 2011, p. 47-67.

FABRÍCIO, B. F.; LOPES, L. P. M. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. **Veredas – Revista de estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v.6, n. 2, p. 11-29, jul./dez. 2002.

FERREIRA, E. B.; GARCIA, S. R. de O. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 148-173.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008.

FISCHER, R. M. B. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, UFRGS, vol. 24, n. 1, p. 39-59, jan./jun. 1999.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Caderno de Pesquisas**. [online]. 2001, n. 114, p. 197-223. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/aogn114.pdf>. Acesso em: 27 junho 2017.

FISCHER, R. M. B. A paixão de trabalhar com Foucault. *In*: COSTA, M. (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999a.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999b.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**. Tradução de Eduardo Brandão. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População**. Tradução de Eduardo Brandão. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 157 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005a. 173 p.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, out./2005b, p. 1087-1113.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. Cap. 2, p. 57-82.

FRIGOTTO, G. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de Educação Tecnológica e Profissional. *In*:

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, jan.-abr./2011, p. 235-254.

GIORGI, M. C. **Da escola técnica à Universidade Tecnológica: o lugar da educação de nível médio no Plano de Desenvolvimento Institucional do CEFET/RJ**. 2012. 278 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética de História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982.

GREGOLIN, M. do R. O dispositivo escolar republicano na paisagem das cidades brasileiras: enunciados, visibilidades, subjetividades. **Revista Moara - Estudos Linguísticos**. Belém, Edição 43, jan.– jun. 2015, p. 6-25.

GUIRADO, M. **A análise institucional do discurso como analítica da subjetividade**. São Paulo: Annablume, 2010.

KUENZER, A. Z. A educação profissional dos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, out./2006, p. 877-910.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, L. R. de S. A Institucionalização da Lógica das Competências no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, vol. 13, n. 1, jan./abr. 2002, p. 92-110.

MACHADO, L. R. de S. Usos Sociais do Trabalho e da Noção de Competência. In: HIRATA, H.; SEGNINI, L. (Org.). **Organização, Trabalho e Gênero**. São Paulo: Senac, 2007, p. 277-312.

MAINGUENEAU, D. **Aborder la linguistique**. Paris: Seuil, 1996.

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. São Paulo/Campinas: Pontes/Ed. da Unicamp, 1997. 198 p.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Tradução de Sírio Possenti. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação**. Tradução e organização de Sírio Possenti e Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva. São Paulo, Parábola Editorial, 2008b.

MAINGUENEAU, D. **Doze Conceitos em Análise do Discurso**. Organização Sírio Possenti, Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva; tradução Adail Sobral [et al.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MAINGUENEAU, D. Texto, gênero de discurso e aforização. Trad. De Ana Raquel Motta. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012. p. 109-128.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 6. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. Tradução de Sírio Possenti. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MAINGUENEAU, D. *Ethos*, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 69-92.

MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. In: MOTA, A. R.; SALGADO, L. (orgs.). **Ethos discursivo**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019. p. 11-29.

MANACORDA, M. A. **El princípio educativo em Gramsci**. Tradução de Luis Legaz. Salamanca: Sigueme, 1977.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, K. **I'ideologia tedesca**. Roma: Riuniti, 1958.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas).

MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MARX, K. **Grundrisse: Manuscritos econômicos de 1857-1858: Esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MIGOWSKI, E. S. O *ethos* neoliberal e a formação da sociedade de controle. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, vol. 04, ano 02, abr./set. 2015, p. 7-26.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORAES, M. A. C. de; RAMOS, J. C. S.; OKUYAMA, F. Y.; NUNES, J. G.; PIO, G. de S. Os SINAES nos Institutos Federais: adequação e pertinência no âmbito da avaliação institucional. **Revista Brasileira de Educação Profissional Tecnológica**, vol. 1, n. 6, 2013, p. 30-39.

MUSSALIM, F. Aspectos da semântica discursiva do Modernismo Brasileiro: polêmica e interincompreensão em torno da noção de cópia. **Alfa: Revista de Linguística/UNESP – Universidade Estadual Paulista**, São Paulo, v. 53, n.1, p. 61-75, 2009.

NATHANAEL, P. N. P. de. **ABC da Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. São Paulo: Unimarco, 1993.

PACHECO, E. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: SETEC/MEC, 2010. 24 p.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-83.

POSSENTI, S. Ethos e corporalidade em textos de humor. In: MOTA, A. R.; SALGADO, L. (orgs.). **Ethos discursivo**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019. p. 149-156.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

RAMOS, M. N. A Educação Profissional pela Pedagogia das Competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, set./2002, p. 401-422.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Versão para debate realizado no seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, nos dias 08 e 09 de maio/2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: da conceitualização à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE/UFES**. Vitória, v. 19, n. 39, jan./jun. 2014, p. 15-29.

RAMOS, M. N. Prefácio. In: CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação Profissional Brasileira: da Colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 15. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

ROCHA, D. Representar e intervir: linguagem, prática discursiva e performatividade. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 3, p. 619-632, set./dez. 2014.

ROCHA, D.; DAHER, M. del C. F. G.; SANT’ANNA, V. L. de A. “Produtividade das investigações dos discursos sobre trabalho”. In: SOUZA-e-SILVA, M. C. P.; FAITA, D. **Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. Trad. De Inês Polegatto; Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002. p. 77-91.

ROCHA, D.; DAHER, D. C. Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que ela pode se tornar? **D.E.L.T.A.**, São Paulo, vol. 31, n. 1, p. 105-141, jun. 2015.

RODRIGUES, F. C. **Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro**. São Paulo: Humanitas, 2012. 322 p.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SANTOS, J. A. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

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

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, out./2007, p. 1.231-1.255.

SHILLING, V. **Keyne versus Hayek**. Porto Alegre: AGE, 1999.

SILVA, C. J. R. (org.). **Institutos Federais - Lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões**. Natal: Editora IFRN, 2009.

SILVA, E. G. da. **Os (des)encontros da fé: análise interdiscursiva de dois movimentos da Igreja Católica**. 2006. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, São Paulo, 2006.

SOUZA, D.; SANTANA, M; DELUIZ, N. **Trabalho e Educação: Centrais Sindicais e Reestruturação Produtiva**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

SOUZA E SILVA, M. C.; ROCHA, D. Resenha de “Gênese dos discursos”, de Dominique Maingueneau. **ReVEL**, vol. 7, n. 13, 2009.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

ANEXOS

ANEXO A

Decreto nº 2.208, de 17 de Abril de 1997

Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º. A educação profissional tem por objetivos:

I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;

II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;

III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;

IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Art. 2º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 3º. A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Art. 4º. A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

§ 1º As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

§ 2º Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional.

Art. 5º. A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.

Parágrafo único. As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos.

Art. 6º. A formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico obedecerá ao seguinte:

I - o Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, estabelecerá diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional;

II - os órgãos normativos do respectivo sistema de ensino complementarão as diretrizes definidas no âmbito nacional e

estabelecerão seus currículos básicos, onde constarão as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, habilidades e competências, por área profissional;

III - o currículo básico, referido no inciso anterior, não poderá ultrapassar setenta por cento da carga horária mínima obrigatória, ficando reservado um percentual mínimo de trinta por cento para que os estabelecimentos de ensino, independente de autorização prévia, elejam disciplinas, conteúdos, habilidades e competências específicas da sua organização curricular.

§ 1º Poderão ser implementados currículos experimentais, não contemplados nas diretrizes curriculares nacionais, desde que previamente aprovados pelo sistema de ensino competente.

§ 2º Após avaliação da experiência e aprovação dos resultados pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, os cursos poderão ser regulamentados e seus diplomas passarão a ter validade nacional.

Art. 7º. Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores.

Parágrafo único. Para atualização permanente do perfil e das competências de que trata o caput, o Ministério da Educação e do Desporto criará mecanismos institucionalizados, com a participação de professores, empresários e trabalhadores.

Art. 8º. Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos.

§ 1º No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional.

§ 2º Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em uma habilitação específica para obtenção de habilitação diversa.

§ 3º Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelo os sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos.

§ 4º O estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expedirá o diploma de técnico de nível médio, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio.

Art. 9º. As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Parágrafo único. Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o caput serão disciplinados em ato do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Art. 10. Os cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico, deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de Tecnólogo.

Art. 11. Os sistemas federal e estaduais de ensino implementarão, através de exames, certificação de competência, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos em cursos de habilitação do ensino técnico.

Parágrafo único. O conjunto de certificados de competência equivalente a todas as disciplinas e módulos que integram uma habilitação profissional dará direito ao diploma correspondente de técnico de nível médio.

Art. 12. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 17 de abril de 1997; 176º da Independência e 109º da República.
FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Paulo Renato Souza

ANEXO B

DECRETO Nº 5.154, DE 23 DE JULHO DE 2004

Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º. A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I - qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores;

II - educação profissional técnica de nível médio; e

III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

§ 1º Os cursos e programas da educação profissional de que tratam os incisos I e II do *caput* serão organizados por regulamentação do Ministério da Educação em trajetórias de formação que favoreçam a continuidade da formação.

§ 2º Para os fins do disposto neste Decreto, consideram-se itinerários formativos ou trajetórias de formação as unidades curriculares de cursos e programas da educação profissional, em uma determinada área, que possibilitem o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

§ 3º Será permitida a proposição de projetos de cursos experimentais com carga horária diferenciada para os cursos e programas organizados na forma prevista no § 1º, conforme os parâmetros definidos em ato do Ministro de Estado da Educação.

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

- I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;
- II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia;
- III - a centralidade do trabalho como princípio educativo; e
- IV - a indissociabilidade entre teoria e prática.

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

§ 1º Quando organizados na forma prevista no § 1º do art. 1º, os cursos mencionados no *caput* terão carga horária mínima de cento e sessenta horas para a formação inicial, sem prejuízo de etapas posteriores de formação continuada, inclusive para os fins da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.

§ 2º Os cursos mencionados no *caput* articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho.

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

- I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;
- II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e
- III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

- I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

- a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
- c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 10, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei nº 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Art. 5º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 6º Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento.

§ 1º Para fins do disposto no *caput* considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio ou de cursos de educação profissional tecnológica de graduação que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria.

§ 2º As etapas com terminalidade deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão.

Art. 7º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação conduzem à diplomação após sua conclusão com aproveitamento.

Parágrafo único. Para a obtenção do diploma de técnico de nível médio, o aluno deverá concluir seus estudos de educação profissional técnica de nível médio e de ensino médio.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º Revoga-se o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.

Brasília, 23 de julho de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

ANEXO C

LEI Nº 11.741, DE 16 DE JULHO DE 2008

Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Os arts. 37, 39, 41 e 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 37.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento." (NR)

"Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

- I - de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II - de educação profissional técnica de nível médio;
- III - de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a

objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação." (NR)

"Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. (Revogado)." (NR)

"Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade." (NR)

Art. 2º O Capítulo II do Título V da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido da Seção IV-A, denominada "Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio", e dos seguintes arts. 36-A, 36-B, 36-C e 36-D:

"Seção IV-A

Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o ensino médio;

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar:

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do *caput* do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior.

Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho."

Art. 3º O Capítulo III do Título V da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a ser denominado "Da Educação Profissional e Tecnológica".

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 5º Revogam-se os §§ 2º e 4º do art. 36 e o parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Brasília, 16 de julho de 2008; 187º da Independência e 120º da República.
LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

ANEXO D

LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008

Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I

DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
- IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e
- V - Colégio Pedro II.

Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do *caput* possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de

conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica.

Art. 3º A UTFPR configura-se como universidade especializada, nos termos do parágrafo único do art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, regendo-se pelos princípios, finalidades e objetivos constantes da Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005.

Art. 4º As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais são estabelecimentos de ensino pertencentes à estrutura organizacional das universidades federais, dedicando-se, precipuamente, à oferta de formação profissional técnica de nível médio, em suas respectivas áreas de atuação.

Art. 4º-A O Colégio Pedro II é instituição federal de ensino, pluricurricular e *multicampi*, vinculada ao Ministério da Educação e especializada na oferta de educação básica e de licenciaturas.

Parágrafo único. O Colégio Pedro II é equiparado aos institutos federais para efeito de incidência das disposições que regem a autonomia e a utilização dos instrumentos de gestão do quadro de pessoal e de ações de regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação profissional e superior.

CAPÍTULO II

DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Seção I

Da Criação dos Institutos Federais

Art. 5º Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:

- I - Instituto Federal do Acre, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Acre;
- II - Instituto Federal de Alagoas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas e da Escola Agrotécnica Federal de Satuba;
- III - Instituto Federal do Amapá, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Amapá;
- IV - Instituto Federal do Amazonas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira;
- V - Instituto Federal da Bahia, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia;
- VI - Instituto Federal Baiano, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, de Guanambi (Antonio José Teixeira), de Santa Inês e de Senhor do Bonfim;
- VII - Instituto Federal de Brasília, mediante transformação da Escola Técnica Federal de Brasília;
- VIII - Instituto Federal do Ceará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu;
- IX - Instituto Federal do Espírito Santo, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa;
- X - Instituto Federal de Goiás, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás;
- XI - Instituto Federal Goiano, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde e de Urutaí, e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres;
- XII - Instituto Federal do Maranhão, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras;
- XIII - Instituto Federal de Minas Gerais, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e de Bambuí, e da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista;
- XIV - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas;

- XV - Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba e da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena;
- XVI - Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, de Machado e de Muzambinho;
- XVII - Instituto Federal do Triângulo Mineiro, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia;
- XVIII - Instituto Federal de Mato Grosso, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso e de Cuiabá, e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres;
- XIX - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, mediante integração da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina;
- XX - Instituto Federal do Pará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá;
- XXI - Instituto Federal da Paraíba, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba e da Escola Agrotécnica Federal de Sousa;
- XXII - Instituto Federal de Pernambuco, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e das Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, de Belo Jardim e de Vitória de Santo Antão;
- XXIII - Instituto Federal do Sertão Pernambucano, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina;
- XXIV - Instituto Federal do Piauí, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí;
- XXV - Instituto Federal do Paraná, mediante transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná;
- XXVI - Instituto Federal do Rio de Janeiro, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis;
- XXVII - Instituto Federal Fluminense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos;

XXVIII - Instituto Federal do Rio Grande do Norte, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte;

XXIX - Instituto Federal do Rio Grande do Sul, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão;

XXX - Instituto Federal Farroupilha, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete;

XXXI - Instituto Federal Sul-rio-grandense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas;

XXXII - Instituto Federal de Rondônia, mediante integração da Escola Técnica Federal de Rondônia e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste;

XXXIII - Instituto Federal de Roraima, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima;

XXXIV - Instituto Federal de Santa Catarina, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina;

XXXV - Instituto Federal Catarinense, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, de Rio do Sul e de Sombrio;

XXXVI - Instituto Federal de São Paulo, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo;

XXXVII - Instituto Federal de Sergipe, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe e da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão; e

XXXVIII - Instituto Federal do Tocantins, mediante integração da Escola Técnica Federal de Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins.

§ 1º As localidades onde serão constituídas as reitorias dos Institutos Federais constam do Anexo I desta Lei.

§ 2º A unidade de ensino que compõe a estrutura organizacional de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal passa de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de *campus* da nova instituição.

§ 3º A relação de Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais que passam a integrar os Institutos Federais consta do Anexo II desta Lei.

§ 4º As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais não mencionadas na composição dos Institutos Federais, conforme relação constante do Anexo III desta Lei, poderão, mediante aprovação do Conselho Superior de sua respectiva universidade federal, propor ao Ministério da Educação a adesão ao Instituto Federal que esteja constituído na mesma base territorial.

§ 5º A relação dos *campi* que integrarão cada um dos Institutos Federais criados nos termos desta Lei será estabelecida em ato do Ministro de Estado da Educação.

§ 6º Os Institutos Federais poderão conceder bolsas de pesquisa, desenvolvimento, inovação e intercâmbio a alunos, docentes e pesquisadores externos ou de empresas, a serem regulamentadas por órgão técnico competente do Ministério da Educação.

Seção II

Das Finalidades e Características dos Institutos Federais

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo

capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Seção III

Dos Objetivos dos Institutos Federais

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a

educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do *caput* do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do *caput* do citado art. 7º.

§ 1º O cumprimento dos percentuais referidos no *caput* deverá observar o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação.

§ 2º Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no *caput* deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do *caput* do art. 7º desta Lei.

Seção IV

Da Estrutura Organizacional dos Institutos Federais

Art. 9º Cada Instituto Federal é organizado em estrutura *multicampi*, com proposta orçamentária anual identificada para cada *campus* e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores.

Art. 10. A administração dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior.

§ 1º As presidências do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior serão exercidas pelo Reitor do Instituto Federal.

§ 2º O Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, será composto pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos *campi* que integram o Instituto Federal.

§ 3º O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica.

§ 4º O estatuto do Instituto Federal disporá sobre a estruturação, as competências e as normas de funcionamento do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior.

Art. 11. Os Institutos Federais terão como órgão executivo a reitoria, composta por 1 (um) Reitor e 5 (cinco) Pró-Reitores.

§ 1º Poderão ser nomeados Pró-Reitores os servidores ocupantes de cargo efetivo da Carreira docente ou de cargo efetivo com nível superior da Carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica.

§ 2º A reitoria, como órgão de administração central, poderá ser instalada em espaço físico distinto de qualquer dos *campi* que integram o Instituto Federal, desde que previsto em seu estatuto e aprovado pelo Ministério da Educação.

Art. 12. Os Reitores serão nomeados pelo Presidente da República, para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade escolar do respectivo Instituto Federal, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

§ 1º Poderão candidatar-se ao cargo de Reitor os docentes pertencentes ao Quadro de Pessoal Ativo Permanente de qualquer dos *campi* que integram o Instituto Federal, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que atendam a, pelo menos, um dos seguintes requisitos:

I - possuir o título de doutor; ou

II - estar posicionado nas Classes DIV ou DV da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, ou na Classe de Professor Associado da Carreira do Magistério Superior.

§ 2º O mandato de Reitor extingue-se pelo decurso do prazo ou, antes desse prazo, pela aposentadoria, voluntária ou compulsória, pela renúncia e pela destituição ou vacância do cargo.

§ 3º Os Pró-Reitores são nomeados pelo Reitor do Instituto Federal, nos termos da legislação aplicável à nomeação de cargos de direção.

Art. 13. Os *campi* serão dirigidos por Diretores-Gerais, nomeados pelo Reitor para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade do respectivo *campus*, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

§ 1º Poderão candidatar-se ao cargo de Diretor-Geral do *campus* os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que se enquadrem em pelo menos uma das seguintes situações:

I - preencher os requisitos exigidos para a candidatura ao cargo de Reitor do Instituto Federal;

II - possuir o mínimo de 2 (dois) anos de exercício em cargo ou função de gestão na instituição; ou

III - ter concluído, com aproveitamento, curso de formação para o exercício de cargo ou função de gestão em instituições da administração pública.

§ 2º O Ministério da Educação expedirá normas complementares dispondo sobre o reconhecimento, a validação e a oferta regular dos cursos de que trata o inciso III do § 1º deste artigo.

CAPÍTULO II-A DO COLÉGIO PEDRO II

Art. 13-A. O Colégio Pedro II terá a mesma estrutura e organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Art. 13-B. As unidades escolares que atualmente compõem a estrutura organizacional do Colégio Pedro II passam de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de *campi* da instituição.

Parágrafo único. A criação de novos *campi* fica condicionada à expedição de autorização específica do Ministério da Educação.

CAPÍTULO III

DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 14. O Diretor-Geral de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal nomeado para o cargo de Reitor da nova instituição exercerá esse cargo até o final de seu mandato em curso e em caráter pro tempore, com a incumbência de promover, no prazo máximo de 180 (cento e oitenta) dias, a elaboração e encaminhamento ao Ministério da Educação da proposta de estatuto e de plano de desenvolvimento institucional do Instituto Federal, assegurada a participação da comunidade acadêmica na construção dos referidos instrumentos.

§ 1º Os Diretores-Gerais das instituições transformadas em *campus* de Instituto Federal exercerão, até o final de seu mandato e em caráter pro tempore, o cargo de Diretor-Geral do respectivo *campus*.

§ 2º Nos *campi* em processo de implantação, os cargos de Diretor-Geral serão providos em caráter pro tempore, por nomeação do Reitor do Instituto Federal, até que seja possível identificar candidatos que atendam aos requisitos previstos no § 1º do art. 13 desta Lei.

§ 3º O Diretor-Geral nomeado para o cargo de Reitor Pro-Tempore do Instituto Federal, ou de Diretor-Geral Pro-Tempore do *Campus*, não poderá candidatar-se a um novo mandato, desde que já se encontre no exercício do segundo mandato, em observância ao limite máximo de investidura permitida, que são de 2 (dois) mandatos consecutivos.

Art. 15. A criação de novas instituições federais de educação profissional e tecnológica, bem como a expansão das instituições já existentes, levará em conta o modelo de Instituto Federal, observando ainda os parâmetros e as normas definidas pelo Ministério da Educação.

Art. 16. Ficam redistribuídos para os Institutos Federais criados nos termos desta Lei todos os cargos e funções, ocupados e vagos,

pertencentes aos quadros de pessoal das respectivas instituições que os integram.

§ 1º Todos os servidores e funcionários serão mantidos em sua lotação atual, exceto aqueles que forem designados pela administração superior de cada Instituto Federal para integrar o quadro de pessoal da Reitoria.

§ 2º A mudança de lotação de servidores entre diferentes *campi* de um mesmo Instituto Federal deverá observar o instituto da remoção, nos termos do art. 36 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Art. 17. O patrimônio de cada um dos novos Institutos Federais será constituído:

I - pelos bens e direitos que compõem o patrimônio de cada uma das instituições que o integram, os quais ficam automaticamente transferidos, sem reservas ou condições, ao novo ente;

II - pelos bens e direitos que vier a adquirir;

III - pelas doações ou legados que receber; e

IV - por incorporações que resultem de serviços por ele realizado.

Parágrafo único. Os bens e direitos do Instituto Federal serão utilizados ou aplicados, exclusivamente, para a consecução de seus objetivos, não podendo ser alienados a não ser nos casos e condições permitidos em lei.

Art. 18. Os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG, não inseridos no reordenamento de que trata o art. 5º desta Lei, permanecem como entidades autárquicas vinculadas ao Ministério da Educação, configurando-se como instituições de ensino superior pluricurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica, na forma da legislação.

Art. 19. Os arts. 1º, 2º, 4º e 5º da Lei nº 11.740, de 16 de julho de 2008, passam a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 1º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para redistribuição a instituições federais de educação profissional e tecnológica:

....." (NR)

"Art. 2º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para alocação a instituições federais de educação profissional e

tecnológica, os seguintes cargos em comissão e as seguintes funções gratificadas:

I - 38 (trinta e oito) cargos de direção - CD-1;

.....

IV - 508 (quinhentos e oito) cargos de direção - CD-4;

.....

VI - 2.139 (duas mil, cento e trinta e nove) Funções Gratificadas - FG-2.

....." (NR)

"Art. 4º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para redistribuição a instituições federais de ensino superior, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação, os seguintes cargos:

....." (NR)

"Art. 5º Ficam criados, no âmbito do Ministério da Educação, para alocação a instituições federais de ensino superior, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação, os seguintes Cargos de Direção - CD e Funções Gratificadas - FG:

....." (NR)

Art. 20. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de dezembro de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Paulo Bernardo Silva

ANEXO I

Localidades onde serão constituídas as Reitorias dos novos Institutos Federais

| Instituição | Sede da Reitoria |
|--|-----------------------|
| Instituto Federal do Acre | Rio Branco |
| Instituto Federal de Alagoas | Maceió |
| Instituto Federal do Amapá | Macapá |
| Instituto Federal do Amazonas | Manaus |
| Instituto Federal da Bahia | Salvador |
| Instituto Federal Baiano | Salvador |
| Instituto Federal de Brasília | Brasília |
| Instituto Federal do Ceará | Fortaleza |
| Instituto Federal do Espírito Santo | Vitória |
| Instituto Federal de Goiás | Goiânia |
| Instituto Federal Goiano | Goiânia |
| Instituto Federal do Maranhão | São Luís |
| Instituto Federal de Minas Gerais | Belo Horizonte |
| Instituto Federal do Norte de Minas Gerais | Montes Claros |
| Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais | Juiz de Fora |
| Instituto Federal do Sul de Minas Gerais | Pouso Alegre |
| Instituto Federal do Triângulo Mineiro | Uberaba |
| Instituto Federal de Mato Grosso | Cuiabá |
| Instituto Federal de Mato Grosso do Sul | Campo Grande |
| Instituto Federal do Pará | Belém |
| Instituto Federal da Paraíba | João Pessoa |
| Instituto Federal de Pernambuco | Recife |
| Instituto Federal do Sertão Pernambucano | Petrolina |
| Instituto Federal do Piauí | Teresina |
| Instituto Federal do Paraná | Curitiba |
| Instituto Federal do Rio de Janeiro | Rio de Janeiro |
| Instituto Federal Fluminense | Campos dos Goytacazes |
| Instituto Federal do Rio Grande do Norte | Natal |
| Instituto Federal do Rio Grande do Sul | Bento Gonçalves |
| Instituto Federal Farroupilha | Santa Maria |
| Instituto Federal Sul-rio-grandense | Pelotas |

| | |
|-------------------------------------|---------------|
| Instituto Federal de Rondônia | Porto Velho |
| Instituto Federal de Roraima | Boa Vista |
| Instituto Federal de Santa Catarina | Florianópolis |
| Instituto Federal Catarinense | Blumenau |
| Instituto Federal de São Paulo | São Paulo |
| Instituto Federal de Sergipe | Aracaju |
| Instituto Federal do Tocantins | Palmas |

ANEXO II

Escolas Técnicas Vinculadas que passam a integrar os Institutos Federais

| Escola Técnica Vinculada | Instituto Federal |
|--|--|
| Colégio Técnico Universitário – UFJF | Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais |
| Colégio Agrícola Nilo Peçanha – UFF | Instituto Federal do Rio de Janeiro |
| Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges - UFF | Instituto Federal Fluminense |
| Escola Técnica – UFPR | Instituto Federal do Paraná |
| Escola Técnica – UFRGS | Instituto Federal do Rio Grande do Sul |
| Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati – FURG | Instituto Federal do Rio Grande do Sul |
| Colégio Agrícola de Camboriú – UFSC | Instituto Federal Catarinense |
| Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes – UFSC | Instituto Federal Catarinense |

ANEXO III

Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais

| Escola Técnica Vinculada | Universidade Federal |
|--|----------------------------------|
| Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima – UFRR | Universidade Federal de Roraima |
| Colégio Universitário da UFMA | Universidade Federal do Maranhão |
| Escola Técnica de Artes da UFAL | Universidade Federal de Alagoas |

| | |
|---|--|
| Colégio Técnico da UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| Centro de Formação Especial em Saúde da UFTM | Universidade Federal do Triângulo Mineiro |
| Escola Técnica de Saúde da UFU | Universidade Federal de Uberlândia |
| Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário da UFV | Universidade Federal de Viçosa |
| Escola de Música da UFP | Universidade Federal do Pará |
| Escola de Teatro e Dança da UFP | Universidade Federal do Pará |
| Colégio Agrícola Vidal de Negreiros da UFPB | Universidade Federal da Paraíba |
| Escola Técnica de Saúde da UFPB | Universidade Federal da Paraíba |
| Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras da UFCG | Universidade Federal de Campina Grande |
| Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da UFRP | Universidade Federal Rural de Pernambuco |
| Colégio Agrícola de Floriano da UFPI | Universidade Federal do Piauí |
| Colégio Agrícola de Teresina da UFPI | Universidade Federal do Piauí |
| Colégio Agrícola de Bom Jesus da UFPI | Universidade Federal do Piauí |
| Colégio Técnico da UFRRJ | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro |
| Escola Agrícola de Jundiá da UFRN | Universidade Federal do Rio Grande do Norte |
| Escola de Enfermagem de Natal da UFRN | Universidade Federal do Rio Grande do Norte |
| Escola de Música da UFRN | Universidade Federal do Rio Grande do Norte |
| Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça da UFPEL | Universidade Federal de Pelotas |
| Colégio Agrícola de Frederico Westphalen da UFSM | Universidade Federal de Santa Maria |
| Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria | Universidade Federal de Santa Maria |
| Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Santa Maria | Universidade Federal de Santa Maria |



Portanto, as relações de poder expostas em todos os âmbitos e esferas é que originam o conhecimento, sendo o ato discursivo aquele que busca a legitimação da verdade produzida pelo sujeito. Assim, onde existe poder, existe resistência pela disputa de poder. Por isso, a linguagem tem, ao mesmo tempo, a função de representação do mundo e de intervenção nele, uma vez que o saber compreende conteúdos e formas, ensinar e apreender, e poder prescinde de força, compreende ações sobre ações, e da relação entre saber e poder é que emerge o sujeito.

Elayne Silva de Souza



ISBN. 978-65-86101-08-9



9 786586 101089