



UFPE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

DEPARTAMENTO DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

DAYVYD LAVANIERY MARQUES DE MEDEIROS

O DISCURSO SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA VIRADA DO SÉCULO

XX: o funcionamento das designações de educação e seus deslizamentos de sentido

Recife

2020

DAYVYD LAVANIERY MARQUES DE MEDEIROS

O DISCURSO SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA VIRADA DO SÉCULO

XX: o funcionamento das designações de educação e seus deslizamentos de sentido

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutor em Letras

Área de concentração: Linguística

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Evandra Grigoletto

Recife

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira, CRB-4/2223

M488d Medeiros, Dayvyd Lavaniery Marques de
O discurso sobre a Educação Profissional na virada do século XX: o funcionamento das designações de educação e seus deslizamentos de sentido / Dayvyd Lavaniery Marques de Medeiros. – Recife, 2020. 170f.: il.

Orientadora: Evandra Grigoletto.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.

Inclui referências e anexo.

1. Análise do discurso. 2. Educação Profissional. 3. Designação de educação. 4. Deslizamentos de sentido. I. Grigoletto, Evandra (Orientadora). II. Título.

410 CDD (22. ed.)

UFPE (CAC 2020-182)

DAYVYD LAVANIERY MARQUES DE MEDEIROS

O DISCURSO SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA VIRADA DO SÉCULO

XX: o funcionamento das designações de educação e seus deslizamentos de sentido

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutor em Letras

Aprovada em 27/08/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Evandra Grigoletto (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Fabiele Stockmans De Nardi (Examinadora interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares (Examinadora externa)
Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Washington Silva de Farias (Examinador externo)
Universidade Federal de Campina Grande

Prof^a. Dr^a. Olívia Moraes de Medeiros Neta (Examinadora externa)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Dedico esta pesquisa a todas as professoras e professores que passaram pela minha vida até hoje. Sem elas e eles nada seria possível.

AGRADECIMENTOS

Escrever os agradecimentos ao final de um percurso tão árduo quanto uma pesquisa doutoral me traz a certeza de que ela foi escrita a muitas mãos, cada uma à sua maneira, direta ou indiretamente, está presente nas discussões que aqui são conduzidas.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, força criadora e impulsionadora que se apresenta nas mais diversas formas e nos capacita na jornada de nos tornarmos pessoas melhores.

Agradeço ao IFRN que, com sua visão transformadora, viabiliza programas como o DINTER, ao qual esta pesquisa se vincula, para capacitar seus servidores, mas principalmente para que esses servidores possam impactar suas realidades. Gostaria ainda de agradecer a todas aquelas e aqueles que se colocam contra a intervenção que, neste momento em que concludo esta pesquisa, se abate sobre o nosso Instituto, deixando claro meu total repúdio a essa ação antidemocrática a qual estamos sendo submetidos em nossa instituição.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Evandra Grigoletto, pela parceria e comprometimento no decorrer desta pesquisa, também por sempre estar disposta a compartilhar seu conhecimento para o desenvolvimento desta tese.

Agradeço muito respeitosamente às Profas. Dras. Olívia Neta e Fabiele De Nardi, que se comprometeram nas leituras e contribuições desde as bancas de qualificação desta tese e ainda aos professores doutores Andrezza Tavares e Washington Farias pelas contribuições e leituras na banca final desta pesquisa.

Agradeço aos meus colegas da turma de linguística deste DINTER, mais especificamente ao meu irmão de orientação, Prof. Dr. Demóstenes Dantas Vieira, por tantas trocas e aprendizados nesta trajetória em que caminhamos juntos e estamos chegando ao fim.

Agradeço também à Profa. Dra. Mylenna Cacho, pelo incentivo e apoio neste período, bem como à Profa. Msa. Eloísa Arruda, pelo apoio técnico e humano na construção desta tese.

Agradeço à equipe de língua portuguesa do campus Natal - Cidade Alta do IFRN, pela empatia e apoio contínuos para que eu pudesse passar por este momento dedicando-me integralmente a esta pesquisa.

Agradeço aos meus familiares e amigos, de perto e de longe, que enviaram suas energias positivas e entenderam as minhas ausências neste período de produção científica que nos exige tanta dedicação e renúncias.

Agradeço aos meus pais, Lula e Neta, e ao meu irmão Davidson, por sempre acreditarem em mim e incentivarem a minha caminhada; e também à minha avó Odete que,

mais uma vez, celebrará comigo essa vitória que ela ajudou a construir, quando, desde criança, apoiou tudo que se relacionava aos meus estudos.

Agradeço de todo meu coração à minha esposa Vera, por seu companheirismo e suas palavras de incentivo neste período e por sempre acreditar no meu potencial; e também às minhas filhas, Liah Giovana e Luísa Liz, por serem as razões pelas quais eu vivo e sou feliz.

Agradeço ainda a todas as professoras e professores que passaram pela minha vida. Aquelas e aqueles que, vendo um menino curioso e vindo da periferia, doaram seus conhecimentos e me formaram para que eu também me tornasse um professor.

E, neste momento histórico que estamos vivendo, gostaria de agradecer a todos aqueles que defendem a educação, a ciência e a academia. A todas aquelas que se colocam contra o governo que temos, entendendo que suas ações são nocivas à democracia brasileira e às classes mais pobres.

Neste momento que vivemos no Brasil, agradecer, ao final de uma pesquisa que tem a linguagem, o discurso e a educação como componentes, é um ato de resistência contra um sistema que oprime os saberes humanos e a evolução social por meio das ciências humanas.

RESUMO

As leis que incidem sobre a Educação Profissional (EP) no Brasil têm cumprido um papel determinante nos rumos que essa modalidade tomou no último século. Dessa forma, a EP cumpriu um papel bem determinado, que vai desde a formação da classe mais pobre para os postos de trabalho no início do século XX, com as escolas de aprendizes e artífices, até, mais recentemente, a partir de uma ação pautada em lei, uma formação que considere, além da dimensão técnica, a formação humana que está atrelada, por exemplo, ao Ensino Médio Integrado e à Educação Profissional. Considerando esse contexto, a presente pesquisa tem como objetivo central analisar o discurso sobre a EP, a partir do marco legal que a acompanha na virada do século XX, no período compreendido entre o ano de 1994 e o ano de 2017, observando os deslizamentos de sentido que foram aparecendo nesse espaço temporal em torno da designação educação e sua relação com o trabalho. Inserida no escopo da Linguística, esta tese tem como o objeto de estudo o discurso sobre a Educação Profissional na virada do século XX e está sustentada pelos princípios teórico-metodológicos da análise do discurso pecheuxtiana (PÊCHEUX, 1990, 1995, 1997a, 1997b, 1997c; COURTINE, 2005, 2009; GRIGOLETTO, 2005a, 2005b; INDURSKY, 2008, 2011), em diálogo com autores do campo da educação profissional (COSTA, 2012; FRIGOTTO, 2005; KUENZER, 2007), e outras áreas do conhecimento (GUIMARÃES, 2017). Tendo como corpus empírico o marco legal formado pelos seguintes textos de lei: Lei Federal 8.948/94; Lei Federal 11.892/2008; Decreto Federal 2.208/97; Decreto Federal 5.154/2004; Lei Federal 13.415/2017, foram mobilizadas, nas análises, as noções, sobretudo de designação e deslizamento de sentido, a partir do mapeamento de estruturas morfossintáticas nas quais o termo educação aparecia nessas leis. As análises apontam que o discurso sobre a EP, a partir desse funcionamento da designação educação, é o de uma modalidade que, na virada do século, nos anos de 1990, esteve dentro dos interesses do modo de produção capitalista, oferecendo uma educação alinhada à necessidade de mercado, formando trabalhadores numa lógica partitiva de modo a inseri-los nos postos de trabalho, tornando-os úteis às engrenagens do capital; já, no início dos anos 2000, essa educação apresenta uma proposta articuladora e mais voltada a uma formação humana que considerasse as dimensões do saber e do fazer, entretanto, não foi capaz de transformar a macrorrealidade, mas dessa vez encontra nas ações do Estado o interesse de que essa transformação pudesse ser possível.

Palavras-chave: Análise do discurso. Educação Profissional. Designação de educação. Deslizamentos de sentido.

ABSTRACT

The laws that affect Professional Education (PE) in Brazil have played a decisive role in the directions that this modality has taken in the last century. Thus, the PE fulfilled a very determinant role, ranging from the training of the poorest class to the workplace in the early twentieth century, with schools of apprentices and craftsmen, until more recently, from an action based on law, an educational training that considers both the technical dimension and the human formation, for example, the High School Integrated to Professional Education. Considering this context, this research has as its main aim to analyze the discourse on PE, from the legal framework that accompanies it at the turn of the 20th century, in the period between 1994 and 2016, observing the slips of meaning that have appeared in this time, about the designation education and its relationship with work. Inserted in the scope of Linguistics, this thesis has as its object of study de discourse on Professional Education at the turn of the 20th century and is supported by the theoretical and methodological principles of the Pecheuxian discourse analysis (PÊCHEUX, 1990, 1995, 1997a, 1997b, 1997c; COURTINE, 2005, 2009; GRIGOLETTO, 2005a, 2005b; INDURSKY, 2008, 2011) in dialogue with authors from the field of professional education (COSTA, 2012; FRIGOTTO, 2005; KUENZER, 2007) and other areas of knowledge (GUIMARÃES, 2017), and it has the legal framework as an empirical corpus formed by the following laws and decrees: Federal Law No. 8,948/1994; Federal Law No. 11,892/2008; Federal Decree No. 2,208/1997; Federal Decree No. 5,154/2004; Federal Law No. 13,415/2017. In the analyses, notions, mainly of designation and slip of meaning, were mobilized from the mapping of morphosyntactic structures in which the term education appeared in those laws. The analyses show that the discourse on PE, based on this functioning of the designation education, is of a modality that, at the turn of the century, in the 1990s, was within the interests of the capitalist mode of production, offering an **education** aligned to the needs of the labor market, training workers in a partitive logic in order to insert them into jobs, making them useful to the gears of the capital; on the other hand, in the early 2000s, this **education** presents an articulated proposal, more focused on a human formation that considered the dimensions of knowing and doing; however, this was not able to transform the macroreality, but this time it finds in the actions of the State the interest that this transformation could be possible.

Keywords: Discourse analysis. Professional Education. Education Designation. Slips of meaning.

RESUMÉN

Las leyes que indican en la Educación Profesional (EP) en Brasil han tenido un rol determinante en los rumbos que esta modalidad ha tomado en el último siglo. De esta forma, la EP tuvo un papel determinado, que va desde la formación de la clase más pobre para los puestos de trabajo en el inicio del siglo XX, con las escuelas de aprendices y artífices, hasta, mas recientemente, a partir de una acción basada en ley, una formación que considere, además de la dimensión técnica, la formación humana que está relacionada, por ejemplo, a la Enseñanza Media Integrada a la Educación Profesional. Considerando ese contexto, la presente investigación tiene como objetivo central analizar el discurso sobre la EP, a partir del marco legal que la acompaña en el cambio del siglo XX, en el período comprendido entre el año de 1994 y el año de 2016, y observaremos los deslizamientos de sentido que han ido apareciendo en el espacio temporal alrededor de la designación y su relación con el trabajado. Insertada en el campo de la Lingüística, esta tesis tiene como objeto de estudio el discurso sobre La Educación Profesional en el cambio del siglo XX y se basa en los principios teórico-metodológicos del análisis del discurso pecheuxiana (PÊCHEUX, 1990, 1995, 1997A/1997B/1997C; COURTINE, 2005/2009; GRIGOLETTO, 2005A/2005B; INDURSKY 2008/2011) en diálogo con autores del área de la educación profesional (COSTA, 2012; FRIGOTTO, 2005; KUENZER, 2007) y otras esferas del conocimiento (GUIMARÃES, 2017) y, tiene como corpus empírico el marco legal formado por los siguientes textos de ley: Ley Federal 8.948/94; Ley Federal 11.892/2008; Decreto Federal 2.208/97; Decreto Federal 5.154/2004; Ley Federal 13.415/2017, han sido movilizadas, en los análisis, sobre todo las nociones de deslizamientos de sentido y designación, a partir del mapeo de estructuras morfosintácticas en las cuales el término educación aparecía en esas leyes. Los análisis señalan que el discurso sobre la EP, a partir de ese funcionamiento de la designación de educación, es el de una modalidad que, en el cambio del siglo, en los años 1990, estuvo dentro de los intereses del modo de producción capitalista, el cual ofrecía una educación alineada a la necesidad de mercado y formaba trabajadores desde una lógica partitiva de modo que los insertaba en los puestos de trabajo y los hacía útiles a los engranajes del capital; ya, en el inicio de los años 2000, esa educación presenta una propuesta articuladora y más relacionada a una formación humana que considerara las dimensiones del saber y del hacer, sin embargo, no ha sido capaz de transformar la macrorrealidad, pero de esta vez encuentra en las acciones del Estado el interés de que esa transformación llegara a ser posible.

Palabras clave: Análisis del discurso. Educación Profesional. Designación de educación. Deslizamientos de sentido.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas do ensino médio por ano.....	88
Tabela 2 - Termos relacionados a ensino no texto da Lei 4.021/64.....	100
Tabela 3 - Demonstração das relações com o termo ensino.....	100
Tabela 4 - Levantamento do termo educação no corpus de análise.....	125
Tabela 5 - Mapeamento dos grupos morfossintáticos Educação Tecnológica e Educação Profissional no corpus de análise.....	127
Tabela 6 - Demonstração das relações morfossintáticas de construção com o grupo Educação Tecnológica.....	130
Tabela 7 - Demonstração das Relações para a construção da designação EPT.....	154

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Sequências discursivas para análise.....	95
Figura 1 - Elementos para construção das condições de produção do discurso às luzes da AD.....	118
Quadro 2 - Demonstração dos processos morfossintáticos de construção das designações no corpus.....	145
Quadro 3 - Demonstração da movência na construção de uma designação por tipificação...	149

LISTA DE SIGLAS

AAD	Análise Automática do Discurso
AD	Análise do Discurso
AIE	Aparelho Ideológico de Estado
CP	Condição de Produção
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ET	Educação Técnica
ETF	Escola Técnica Federal
FD	Formação Discursiva
FI	Formação Ideológica
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
MEC	Ministério da Educação
RMNdOEE	Relação Morfossintática para Nomeação de um Órgão, Sistema ou Estabelecimento de Ensino
RMNdO	Relação Morfossintática para Nomeação de uma Oferta
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A ANÁLISE DO DISCURSO JURÍDICO SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, NO BRASIL, NA VIRADA DO SÉCULO XX.....	26
2.1	ANÁLISE DO DISCURSO: PÊCHEUX VIVE!.....	30
2.2	CONSTRUINDO OS ALICERCES: CONCEITOS BASILARES PARA ANÁLISE DO DISCURSO LEGAL SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA VIRADA DO SÉCULO XX.....	37
2.2.1	As condições de produção sobre o Discurso.....	37
2.2.2	A noção de sujeito na Análise do Discurso francesa.....	41
2.2.3	Formações ideológicas, formações discursivas, interdiscurso e intradiscurso: definição e aproximações.....	48
2.3	DESIGNAÇÃO E DESLIZAMENTO DE SENTIDO: AMPLIANDO DISCUSSÕES.....	56
2.3.1	Designação.....	56
2.3.2	Deslizaamentos de sentido.....	63
3	MARCO LEGAL, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TRABALHO: DELIMITANDO O OBJETO DE ESTUDO.....	68
3.1	UM RESGATE DAS CONDIÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS PARA A ANÁLISE DO MARCO LEGAL QUE INCIDE SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	72
3.1.1	Marco legal: A materialidade do discurso jurídico e do discurso político.....	79
3.2	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA NO SÉCULO XX: ENTRE AS LEIS E AS LUTAS DE CLASSE.....	87
3.3	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E ESTADO: PARA QUEM, POR QUE E PARA QUÊ?.....	105
4	O DISCURSO SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, NO BRASIL, NA VIRADA DO SÉCULO XX.....	114
4.1	REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONSTITUINDO O CORPUS DE ANÁLISE.....	114

4.2	GESTOS DE LEITURA: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO, ASPECTOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DO DISCURSO SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	116
4.3	CONSTRUINDO O CORPUS EMPÍRICO: LEIS E DECRETOS FEDERAIS BASILARES PARA ANÁLISE.....	121
4.4	O FUNCIONAMENTO DAS DESIGNAÇÕES DE EDUCAÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM O TRABALHO NO CORPUS DISCURSIVO E OS DESLIZAMENTOS DE SENTIDO PRESENTES NO DISCURSO SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA VIRADA DO SÉCULO XX.....	123
4.4.1	Da designação de Educação Tecnológica à designação Educação Profissional.....	124
4.4.2	Da designação de Educação Profissional à designação de Educação Profissional e Tecnológica.....	139
5	EFEITO DE FECHO.....	158
	REFERÊNCIAS.....	163
	ANEXO A - MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	168

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e se propõe a analisar o discurso sobre a Educação profissional, a partir do marco legal que a acompanha na virada do século XX¹, no período compreendido entre o ano de 1994 e o ano de 2017, observando os deslizamentos de sentido que foram aparecendo nesse espaço temporal em torno da designação educação e sua relação com o trabalho. Para essa empreitada, elegi como aporte o referencial teórico-metodológico da análise do discurso, doravante AD, mais especificamente, aqueles trazidos a esse campo de estudo pelo filósofo Michel Pêcheux. Para ele, o sentido de uma palavra, expressão ou preposição não existe em “si mesmo”, o efeito de sentido é concebido como relação de possibilidade de substituição entre esses elementos no interior de uma Formação Discursiva dada (PÊCHEUX, 1995).

Entendo, assim, que a construção do discurso se dá em sua relação direta com outros discursos, ou seja, não é no sujeito que está a gênese do sentido, não é dele que se deve partir. O discurso também não deve ser entendido como um produto nunca antes dito, mas, de outra maneira, como o resultado de um emaranhado de sentidos outros, que vão sendo transformados, repetidos e recuperados, por meio da memória e do interdiscurso, que é esse “todo complexo com dominante” das formações discursivas (PÊCHEUX, 1995). É a clara perspectiva de uma ciência viva, feita em uma sociedade que repousa na contradição, buscando atingir a realidade em sua concretude e entendendo-a em suas dimensões díspares.

Ao eleger o discurso sobre o marco legal² que incide sobre a Educação Profissional, doravante EP, como objeto deste estudo, entendo que os sentidos vão deslizando de um período para outro, já que uma mesma palavra produz diferentes efeitos dadas as condições sócio-históricas em que ela é utilizada. Buscarei compreender, nas análises, quais as condições de produção e o contexto sócio-histórico que definem determinadas designações em torno do termo “educação” no marco legal sobre EP. Mas esse ainda não é o momento de nos aprofundarmos nessas discussões; embora já comece a ter a clareza de que meu olhar está se voltando mais especificamente às designações de educação e os deslizamentos de sentido decorrentes do seu funcionamento nesse corpus.

¹ Didaticamente, neste trabalho, chamaremos de virada do século XX.

² Neste trabalho, entendo como Marco Legal, termo utilizado sempre no singular, toda a legislação que rege um determinado assunto, sejam leis (federais, municipais ou estaduais), portarias, decretos. Aqui, nos interessa o Marco Legal que rege a Educação Profissional no Brasil na virada do Século XX.

Meu interesse por desenvolver este projeto vem do histórico junto a essa modalidade, como aluno das últimas ofertas do Ensino Médio Integrado do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte. De 1996 a 1999, quando vivenciei a realidade gerencial daquela época para esta modalidade, no espaço escolar, tínhamos gerências de cursos e um forte discurso da qualidade total, marca registrada de um momento influenciado pela lógica do capital, que tem como principal característica essa alienação da educação e do trabalho ao seu ideário.

Nos dias de hoje, exercendo a função de professor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio grande do Norte, percebo que esta instituição passou por dois momentos: o primeiro, logo na minha entrada, em 2010, de uma pujança de investimentos e expansão para a Educação Profissional, com a criação de 116 unidades de Institutos Federais por todo o país entre 2011 e 2013. Em 2013, foi criado o primeiro Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Brasil, ofertado pelo campus Natal - Central (CNAT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), no qual ingressei em 2014 e desenvolvi uma pesquisa que resultou na dissertação intitulada “Políticas de formação inicial de professores com vistas à educação profissional: um estudo sobre as licenciaturas e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) oferecidos pelo IFRN CNAT”, em que discuti os referenciais teóricos que baseiam a pesquisa no campo da Educação Profissional. O segundo momento, que presenciei, se inicia em 2016, com os cortes orçamentários em toda a rede federal, que sucateiam os institutos e os levam a sobreviver com bem menos do que lhes é necessário; isso me é bem claro, com a diminuição de bolsas de pesquisa para alunos e docentes, com a diminuição do processo de expansão da rede federal e até com o fechamento de alguns campi pelo Brasil.

É este trato com a educação profissional que me impele a desenvolver esta pesquisa, pois tenho a certeza de que a discussão sobre essa modalidade é o grande tema, o grande eixo, o grande conceito que precisa sair de seu campo de estudo e servir de objeto para imbricamento de teorias e aportes teóricos das diversas áreas das humanidades.

Entendo que é a partir desses movimentos de pesquisa e reflexão sobre a EP que ela poderá ser mais valorizada, e, ainda, é partindo dessa modalidade que relaciona educação e trabalho que podemos levantar discussões que rompam com a lógica do modo de produção hegemônico para, assim, podermos vislumbrar alternativas educacionais que tenham novos e transformadores significados em nossa sociedade.

As leis que incidem sobre a Educação profissional em nosso país têm cumprido um papel determinante nos rumos que essa modalidade tomou no último século. Como veremos mais adiante em nossas discussões, a educação profissional oferecida no Brasil cumpriu um papel bem determinado em nossa sociedade, desde a formação da classe mais pobre para os postos de trabalho no início do século XX, com as escolas de aprendizes e artífices, até, mais recentemente, a partir de uma ação pautada em lei, para uma formação que considere, além da dimensão técnica, a formação humana que está atrelada, por exemplo, ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Ainda, foi por meio de leis que essa formação profissional saiu da educação básica e teve um alcance também em cursos de graduação e pós-graduação. Então, podemos afirmar que estudar o marco legal que incide sobre essa modalidade em nosso país, às luzes do marco teórico da AD, é considerar que a dimensão histórica está diretamente imbricada na dimensão linguística e, portanto, que esse marco legal é matéria para um discurso que representa as relações de força e poder que estão atravessadas nele.

Ainda, nesta mesma relação, a escolha do campo³ da Educação Profissional está diretamente ligada à minha atuação como docente, nesta modalidade, no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, bem como à natureza deste DINTER proporcionado pela parceria entre o IFRN e a UFPE; e como mencionado acima, na postura de pesquisador interessado nas questões alusivas à Educação Profissional, pois entendo que neste campo, às luzes de Althusser (1990), é que a reprodução da qualificação da força de trabalho no regime capitalista está assegurada, entre outras instâncias, através do sistema escolar. Logo, as leis que orientam esse sistema dizem muito sobre a ideologia dominante que atravessa esse sistema.

Essa proposta de trabalho justifica-se, também, pela perspectiva sócio-histórica dada ao objeto de estudo, pois buscará analisar o marco legal não apenas como texto, em sua perspectiva linguística, frasal, de construção, mas buscará estudar, a partir de uma abordagem discursiva, o sentido, na sua relação com o ideológico, como bem aponta Orlandi (2005), como o que excede as fronteiras da linguística, ciência da língua: a relação entre as

³ O campo da Educação Profissional (EP) no Brasil constituiu-se a partir de pesquisas que remetiam às variáveis que perpassam a EP como modalidade de ensino. Dessa forma, remetemos à hipótese de que a produção do conhecimento no campo se confunde com o histórico da Educação Profissional em nosso país e com a busca pelo entendimento da dualidade estrutural concernente a esse tipo de educação. Logo, a EP como um campo de pesquisa não é uma modalidade de ensino. Esse deve ser (e nesse evento é) o nosso investimento. Um campo de investigação que é ainda novo no Brasil. Se a Educação Profissional configura-se em associação à necessidade de formação para o trabalho, poderíamos, neste momento, optar por uma outra defesa: a de que o campo da EP desdobra-se das discussões sobre educação e trabalho. Dessa maneira, podemos conjecturar que o campo da EP no Brasil vem se configurando pelas interrelações de temáticas como educação e trabalho na leitura da EP como modalidade de ensino e espaço de disputas políticas (MEDEIROS NETA, 2016).

significações de um texto e as suas condições sócio-históricas é constitutiva das próprias significações.

No Brasil, a década de 1990 foi um momento conturbado para a Educação Profissional no que diz respeito às políticas públicas voltadas a essa modalidade, bem como ao discurso do Estado acerca de sua manutenção. Mais amplamente, essa postura também foi estendida aos discursos que influenciaram os rumos da Educação Profissional. Nesse contexto de efervescência neoliberal⁴, essa modalidade, gradualmente, construiu seu foco no discurso da aprendizagem por competências⁵, que representava um alinhamento com os paradigmas da qualidade total e da teoria do capital humano⁶, que, por sua vez, representam uma exigência cada vez mais elaborada de formação, atribuindo a culpa ao sujeito se essa formação não acontece; isso se apresenta(va) nesse cenário da formação profissional, já que há uma valorização da racionalidade técnica privilegiada nos currículos dos cursos oferecidos nas instituições que a ofertam, reforçando a ideia de que o capital deve seguir sem contestações.

Dessa forma, ao debruçar-me sobre a Educação Profissional, acredito que seja importante pontuar que o conceito de Qualidade Total está articulado intimamente ao de eficiência. Dentro dessa lógica capitalista, a proposta pedagógica tem como norte o lucro (escamoteado sob a capa da produtividade), adaptado com perfeição à mercadologização da educação.

Isso representa um discurso que esvazia os aspectos políticos do processo educacional, definindo os discentes como clientes e a educação como mercadoria. Esse conceito credita à administração escolar a ineficiência do ensino público ofertado, omite as determinações estruturais do sistema capitalista e, dessa maneira, converte questões de cunho político em questões técnicas. Eficiência e qualidade, nesse caso, são conceitos superficiais, parciais e que parecem despolitizados, mas na verdade configuram um projeto acerca da educação que

⁴ Entendemos por política neoliberal um movimento organizado por intelectuais que prescreveram os princípios norteadores de um novo liberalismo, que está assentado nos valores do liberalismo clássico do século XVIII, e que assume, no fim do século XX, uma nova configuração político-ideológica, mas que, *a priori*, não ultrapassa substancialmente os princípios conservadores do capitalismo. Segundo Anderson (1995), o neoliberalismo, nas últimas décadas, tem ganhado respaldo político-econômico e vem orientando a conduta governamental enquanto direção possível para o enfrentamento da crise produtiva capitalista. Todavia, os ideais neoliberais estão, desde a pós-segunda guerra mundial, em combate contra a política do Estado, que foi seguida a partir de uma outra vertente filosófica, que assumia a perspectiva de desenvolvimento interventivo como mecanismo de crescimento econômico e social no qual consiste o modelo de Estado de Bem-estar, referenciando as ideias Keynesianas.

⁵ Segundo Ramalho (2003), o discurso sobre as competências é ainda abstrato e teve origem em países com economia forte, comprometida com as empresas privadas. O exame das experiências da formação por competência é complexo e requer um longo caminho a percorrer.

⁶ A cartilha neoliberal indica a reorientação do modelo educacional, obedecendo-se ao conceito da teoria do capital humano, em que a educação é um bem econômico a ser consumido: "a escola se reduz à formação dos 'recursos humanos' para a estrutura da produção" (BIANCHETTI, 2001, p. 94). Propõe, então, a mercantilização da educação.

interessa exclusivamente ao mercado. Não me parece ser essa a qualidade mais urgente à educação brasileira. O conceito de qualidade em educação deve estar relacionado ao conceito de qualidade social em detrimento do de qualidade total. Educação com qualidade, no meu entendimento, quer dizer uma educação que tenha a capacidade de democratizar o saber acumulado historicamente pela humanidade, permitindo às novas gerações a sua reelaboração crítica (SANTOS, 1998).

É impossível desenvolver uma discussão sobre o marco legal que incide sobre a Educação Profissional sem considerar a conjuntura em que esta modalidade se insere em nosso país e sem discutir o papel da formação de trabalhadores nesse contexto, pois, apesar de diversas razões que me levam a crer que a problemática situação da educação brasileira não é reflexo apenas da desqualificação docente, entendo que o trabalhador formado por essa educação é o expoente do processo educativo formal, e é, a partir desse retrato, que podemos avaliar como têm sido conduzidos os processos de formação desse sujeito (?), inserido numa sociedade que produz e está interessada apenas nessa dimensão para manter a hegemonia do modo de produção capitalista, legitimando os interesses dominantes como se não fosse possível uma outra alternativa à condução da sociedade.

Ao estudar o marco legal que incide sobre a Educação Profissional na virada do século XX, entendo, às luzes dos aportes teóricos da Análise do Discurso, que temos, não só a estrutura da língua em funcionamento, mas, sobretudo um acontecimento que está imbricado na história, materializado num material de cunho linguístico-histórico, carregado de ideologia. Sobre isso, Pêcheux (2005, p. 77) afirma que:

Em momento histórico dado, as “formas ideológicas” em presença cumprem, de maneira necessariamente desigual, seu papel dialético de *matéria-prima* e de *obstáculo* com relação à produção dos conhecimentos, à prática pedagógica e à própria prática política do proletariado.

Nessa perspectiva, entendo que as leis produzem um discurso, que é efeito de sentido entre locutores (ORLANDI, 2001). Então, tomando como base tais pressupostos teóricos e essa contextualização da Educação Profissional no Brasil, formulei algumas questões norteadoras para esta pesquisa. Elas estão divididas em dois grupos: **o primeiro grupo** reúne questões metodológicas que foram basilares para a construção do segundo e terceiro capítulo respectivamente. São elas: Quais as contribuições do arcabouço teórico da Análise do Discurso para analisar o discurso sobre a Educação Profissional na virada do século XX? Que orientou a escrita do capítulo 2 e Como as relações entre o Marco Legal, Educação

Profissional e trabalho no século XX aparecem no discurso sobre essa modalidade? Que norteou a escrita do capítulo 3.

Já o segundo grupo reuniu questões que direcionaram nossa pesquisa de forma mais geral e foram primordiais para construir nossas análises que estão concentradas no capítulo 4. As questões desse segundo grupo são as seguintes: Quais as condições de produção das leis que regulam a Educação Profissional no século XX?; Como está designada a educação no marco legal que rege a Educação profissional na virada do século XX? E, ainda, quais os deslizamentos de sentido em relação à Educação Profissional podem ser percebidos no Discurso sobre a educação profissional na virada do século XX?

Partindo dessas questões propulsoras deste estudo, busco estabelecer os objetivos para desenvolvê-lo. Assim, elegi como objetivo geral a ser alcançado o de analisar o discurso sobre a Educação profissional, a partir do marco legal que a acompanha na virada⁷ do século XX, no período compreendido entre o ano de 1994 e o ano de 2017, observando os deslizamentos de sentido que foram aparecendo nesse espaço temporal em torno da designação educação e sua relação com o trabalho, seguido dos seguintes objetivos específicos: 1) Compreender como a relação entre o marco legal, Educação profissional e o conceito de trabalho aparecem na virada do Século XX no Discurso sobre a EP; 2) Apresentar as contribuições dos referenciais teóricos para a análise do discurso sobre a Educação Profissional na virada do século XX; 3) Identificar as condições de produção das leis que regulam a Educação Profissional no século XX; 4) Analisar o funcionamento da designação educação e suas relações com o trabalho no marco legal que rege a Educação profissional, observando os deslizamentos de sentido na virada do século XX.

Para esta empreitada de estudar o objeto de estudo que é o discurso sobre a Educação profissional na virada do século XX, optei pelo referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso inaugurado por Michel Pêcheux, que se propunha a refletir acerca da linguagem, não se apresentando apenas como “acréscimo”, do ponto de vista metodológico, mas como uma iniciativa de reflexão que interroga as próprias teorias que constituem as relações contraditórias do campo de sua existência (ORLANDI, 2005).

Com essa finalidade, este trabalho estará alicerçado nas discussões trazidas pelos seguintes pensadores e pesquisadores dessa área: Pêcheux (1990, 1995, 1997a, 1997b, 1997c); Althusser (1990); Courtine (2005, 2009); Grigoletto (2005a, 2005b); Indursky (2008,

⁷ Neste trabalho, utilizaremos o termo “virada do século XX” por entendermos que o nosso estudo está inserido neste processo de entremeio entre o final dos anos de 1990 e o início dos anos 2000.

2011); Guimarães (2017), entre outros, com o intuito de desenvolver uma pesquisa qualitativa alicerçada nos exercícios da análise, leitura e compreensão do *corpus* com que trabalharei nesta pesquisa e ainda por entender que esses autores constroem e entendem a ciência numa perspectiva sócio-histórica.

Para poder ampliar ainda mais esta discussão, também considerarei os referenciais teóricos que sustentam as discussões sobre a educação profissional propostos pelos pesquisadores: Costa (2012); Frigotto (2005); Kuenzer (2007); Moura (2010). No decorrer desta pesquisa, por necessidades distintas, poderei recorrer a outros pesquisadores dessas e de outras áreas do conhecimento para o desenvolvimento das discussões e, como apresentarei ainda nesta introdução, no segundo capítulo deste trabalho, deter-me-ei à discussão do referencial teórico preconizado pelos autores que convoco para basear este estudo.

Neste estudo, optarei pela revisão bibliográfica e pela análise documental como procedimentos teórico-metodológicos para o seu desenvolvimento, já que o nosso *corpus empírico* é composto por leis, decretos, portarias e resoluções que compõem o marco legal sobre educação profissional na virada do século XX. Esse material pode ser acessado no site do MEC e em portais oficiais do Governo Federal, e, como já mencionei acima, esses documentos foram publicados entre os anos de 1994 e 2017.

A escolha desse período histórico e desses documentos se justifica pela defesa da tese de que é possível conceber um caminho discursivo que leve em consideração os elementos componentes de um discurso, atravessado pelas suas condições de produção e contidas em um período histórico determinado. Assim, a história e a língua nos permitem observar os deslizamentos de sentido no marco legal que rege a EP num momento histórico, para essa modalidade, em que o conflito entre a perspectiva da formação humana e a visão do mercado aplicada às competências, a reforma dos currículos nessa modalidade, a educação tecnológica e a nova legislação são os principais temas de discussão.

Para isso, utilizar-me-ei do trabalho de Medeiros (2016), que apresenta um quadro sinóptico desse marco legal relativo à rede federal, e ainda do documento disponível no portal do MEC, intitulado Educação Profissional Legislação Básica (BRASIL, 2001). Após esse trabalho de mapeamento das diferentes leis que tratam da EP nesse período, entendo que chegaremos ao que Courtine (2009) chama de um *corpus* de arquivo, pois ele se constitui a partir de materiais preexistentes, como aqueles com os quais os historiadores são confrontados.

Influenciado pelos referenciais teórico-metodológicos da Análise do Discurso, parti para este *corpus* e, por gestos de leitura, selecionei 5 textos de lei que comporão o marco legal

que, na minha perspectiva, são de suma importância para essa discussão que estou construindo sobre a Educação Profissional. São eles:

- 1) **Lei Federal nº 8.948/94** que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências;
- 2) **Lei Federal nº 11.892/2008** que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências;
- 3) **Decreto Federal nº 2.208/97** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- 4) **Decreto Federal nº 5.154/2004** que 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.
- 5) **Lei Federal nº 13.415/2017** que Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Por fim, nesta introdução, que é entendida como o primeiro capítulo desta tese para fins de organização do sumário, depois de apresentar o nosso objeto, as questões propulsoras deste estudo, os objetivos que o norteiam, o percurso metodológico, cabe apresentar as demais partes que comporão a tese. Assim, para dar conta das ações propostas, apresento uma organização da tese em 04 (quatro) capítulos sobre os quais trataremos a seguir.

No segundo capítulo, intitulado **Pressupostos teóricos para a análise do discurso jurídico sobre a educação profissional, no Brasil, na virada do século XX**, tenho o intuito de apresentar as contribuições do referencial teórico da AD para a análise do funcionamento do discurso sobre a Educação Profissional na virada do século XX, debruçando-me sobre a importância do fazer científico nos dias de hoje, celebrando as contribuições de Michel

Pêcheux para essa área e para as ciências humanas. Ainda, buscarei discutir conceitos que compõem o arcabouço teórico que orienta nossas análises.

No terceiro capítulo, sob o título **Marco legal, educação profissional e trabalho: delimitando o objeto de estudo**, buscarei estabelecer uma relação entre o marco legal que rege a educação profissional e o conceito de trabalho na virada do Século XX, fazendo um resgate das condições sócio-históricas em que esse discurso jurídico se produz para a análise do marco legal que incide sobre a educação profissional. Assim, a partir da relação entre História e Direito, discutir a Educação Profissional brasileira no século xx: entre as leis e as lutas de classe.

No quarto capítulo, que se intitula **O discurso sobre a educação profissional, no brasil, na virada do século XX**, buscarei identificar as condições de produção das leis que regulam a Educação Profissional no século XX, a partir de gestos de leitura, apresentando os aspectos metodológicos de constituição e seleção das leis e decretos federais basilares para a constituição do *corpus* de análise. Minha entrada no *corpus* se dá a partir da designação de educação e sua relação com o trabalho no marco legal que rege a Educação Profissional na virada do século XX e seus deslizamentos de sentido.

Nas considerações finais, trago as reflexões a que cheguei após este percurso de pesquisa, ponderando acerca dos elementos pesquisados e reforçando sua importância dentro do campo de análise, fazendo inferências e buscando contribuir com a área de pesquisa na qual esta tese está inserida.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A ANÁLISE DO DISCURSO JURÍDICO SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, NO BRASIL, NA VIRADA DO SÉCULO XX

Neste capítulo, busco apresentar e discutir o referencial teórico que elegi para desenvolver esta pesquisa como fonte para as nossas análises e discussões acerca do discurso legal sobre a Educação Profissional na virada do século XX.

Qualquer produção científica está emoldurada por um contexto histórico que guarda em si características e acontecimentos que dão a ele traços muito particulares, por exemplo, fazer uma pesquisa sobre o Brasil dos anos 1930 é encontrar traços sociais daquele período. É por esse entendimento que optamos por inserir neste trabalho de pesquisa um capítulo que celebra o referencial teórico que o sustenta.

É importante também atentar para a contribuição do referencial teórico contundente da Análise do Discurso para o campo da educação profissional, no qual este trabalho também toca, já que este campo contribui com trabalhos que estão comprometidos com as políticas e ações formativas que se efetivam nele. Entendo que oferecer uma reflexão que tem na palavra, no sentido, no discurso o seu cerne é apontar um novo caminho para as discussões traçadas nesse campo de pesquisa como forma de ampliá-lo e levar outros pesquisadores a perceberem o texto como uma fonte de pesquisa.

Essa postura me leva, neste momento de tantos ataques à produção científica acadêmica em nosso país, a celebrar a ciência e a produção acadêmica como formas ímpares de promoção social, quando do acesso a elas por parte da população de qualquer classe que seja. Então, como filho de trabalhadores advindos das classes mais oprimidas em nossa sociedade, para introduzir as discussões deste capítulo, proponho algumas considerações acerca do pensamento científico, no âmbito das ciências humanas, e de sua importância para a sociedade em que vivemos.

A primeira pergunta que podemos nos fazer é se as ciências humanas guardam em si uma possibilidade real de alcance e efetividade para a sociedade, ou seriam meros devaneios num amontoado de ideias. Ora, quando falamos em ciências humanas, tratamos daquelas ciências que tem como seu objeto o próprio ser humano, logo, poderíamos dizer que seu movimento é novo diante da imagem que temos do que é fazer ciência, daquele estereótipo de um pesquisador de jaleco, num laboratório, observando amostras em um tubo de ensaio.

A ideia de tornar o homem um objeto científico data do século XIX. Chauí (2002) diz que, até então, tudo quanto se referia ao humano era estudado pela filosofia. Antes disso, o

mundo era visto pelo viés das ciências naturais e matemáticas, que já apresentavam características peculiares para sua cientificidade, seus conhecimentos imanentes e métodos científicos. Coube, então, nesse contexto, às ciências humanas uma certa imitação desses elementos, aplicando-os ao homem e tomando-o como uma coisa natural, matizável e experimentável (CHAUÍ, 2002).

Esse movimento mimético nada mais foi do que uma ação para, utilizando o protocolo das ciências da natureza e tratando seu objeto da forma como essas ciências o faziam, as ciências humanas poderem ganhar o respeito na comunidade científica, e também terem sua produção aceita por ela.

Ora, então nos cabe pensar nesse humano como um objeto de investigação, fazendo um pequeno apanhado de como esse percurso se deu. Apontarei, historicamente, três maneiras distintas de como essa investigação foi desenvolvida, percorrendo, sucintamente, do século XV ao século XX, tendo essa linha de chegada importância para o nosso trabalho, pois ela é o contexto de nossa análise.

A ideia renascentista preconizada no século XV coloca o homem como centro do universo, estudando-o no decorrer dos próximos três séculos, utilizando as palavras de Chauí (2002), como agente moral, político e técnico-artístico, destinado a dominar e controlar a natureza e a sociedade, progredindo por meio de instituições sociais e políticas e do desenvolvimento das artes, das técnicas e dos ofícios. É nesse período que temos o **Humanismo** como perspectiva de análise. Essa corrente não dissocia o homem da natureza, no entanto, o entende como um ser natural diferente dos demais e que manifesta essa diferença em sua condição de ser racional e livre, agente ético, político, técnico e artístico.

Augusto Comte⁸, precursor do **Positivismo**, divulgava essa corrente de pensamento que tinha como ideia mais forte a de que o homem é um ser social e, por isso, essa corrente teórica propõe o estudo científico da sociedade, ponderando que deve haver uma física do social, já que há uma física da natureza. Teríamos, então, a sociologia, que deveria se ocupar do estudo dos fatos humanos, utilizando-se de procedimentos, métodos e técnicas empregados pelas ciências da natureza.

Entretanto, essa concepção positivista, preconizada por Comte, não fica apenas no século XIX, mas quebra suas fronteiras e se torna uma poderosa influência para as ciências humanas produzidas no século XX, sendo observada claramente no ramo da psicologia, por exemplo, quando se entende que nela não é o psiquismo enquanto consciência que é tomado

⁸ Estudioso que entendia que a humanidade atravessa três etapas progressivas, indo da superstição religiosa à metafísica e à teologia, para chegar, por fim, à ciência positiva.

como objeto, mas enquanto comportamento observável, fenômeno que pode ser verificado a partir do método experimental das ciências naturais.

No campo da linguística, por exemplo, a influência positivista leva os estudiosos a apoiar suas teorias numa perspectiva histórico-explicativa das línguas, pois entendia-se, a partir da influência do pensamento positivista, que era necessário, além de descrever e verificar transformações, identificar suas causas.

Caminhando em nossa discussão acerca do fazer científico nas ciências humanas como forma de valorizá-lo nos dias de hoje, chegamos ao período conhecido como **Historicismo**, preconizado na virada do século XIX pelo filósofo e historiador alemão Wilhelm Dilthey, e que provém do idealismo alemão de Kant, Ficht, Sheling e Hegel. Nele, prega-se uma diferença substancial entre homem e natureza e entre as ciências naturais e humanas, que são chamadas por Dilthey de ciências do espírito ou da cultura.

Chauí (2002) pondera sobre essa corrente com as seguintes palavras:

Os fatos humanos são históricos, dotados com essas características que os distinguem dos fatos naturais. As ciências do espírito ou da cultura não podem e não devem usar o método da observação-experimentação, mas devem criar o método da explicação e compreensão do **sentido** dos fatos humanos encontrando a causalidade histórica que os governa (CHAUÍ, 2002, p. 272, grifo da autora).

Entre as décadas de 1920 e 1950, as contribuições de três correntes de pensamento consolidaram a constituição das ciências humanas e provocaram uma ruptura epistemológica e uma revolução científica no campo das humanidades. Essas correntes, que apresentaremos sucintamente, são: a fenomenologia, o estruturalismo e o marxismo.

A fenomenologia trouxe à baila a noção de essência ou significação como uma ideia que nos possibilita distinguir internamente uma realidade de outras, produzindo seu sentido, sua forma, suas propriedades e sua origem, garantindo, assim, às ciências humanas a existência e especificidade de seus objetos.

O estruturalismo deu condições para que as ciências humanas concebessem métodos específicos para estudarem seus objetos, livrando-as das explicações de causa e efeito, sem que, por esse motivo, precisassem abandonar a ideia da lei científica. Nessa concepção, os atos humanos tomam forma de estruturas, ou seja, de sistemas que geram os elementos que os compõem, outorgando-lhes sentido pela função e posição que ocupam no todo; logo, podemos dizer que uma estrutura é uma totalidade dotada de sentido.

O marxismo foi uma importante concepção que nos deu a possibilidade de compreender que os atos humanos são instituições sociais e históricas realizadas pelo espírito

e volitividade dos indivíduos, mas pelas circunstâncias objetivas nas quais as ações e o pensamento do homem devem ser realizados. As ciências humanas, por causa do marxismo, tiveram a oportunidade da compreensão de que as mudanças históricas não são o resultado de ações repentinas e memoráveis de alguns indivíduos ou grupos de indivíduos, mas de demorados processos econômicos, políticos e sociais e por causa das relações de trabalho.

Podemos afirmar que a grande contribuição do marxismo foi trazer às ciências humanas, como a história, a sociologia e à ciência política, o entendimento dos fenômenos humanos como uma representação e consequência de contradições sociais, de embates e conflitos sociopolíticos estabelecidos pelas relações econômicas alicerçadas na exploração da maioria pela minoria de uma sociedade. Para a AD, essa contribuição é ainda mais contundente, já que o materialismo histórico é uma das bases de fundação⁹ em seu entremeio, contando ainda com a Linguística e com a Teoria do discurso.

É, assim, a partir da contribuição dessas três concepções, assimiladas com características próprias pelas diversas ciências humanas, que é possível afirmar que os entraves epistemológicos foram superados e surgiu a possibilidade da demonstração de que os fenômenos humanos são compostos por sentido e significação; são históricos, detêm leis próprias, são distintos dos fenômenos naturais e podem ser tratados cientificamente.

Em nossa reflexão, fica a certeza de que, nesse preâmbulo deste capítulo, seria impossível dar conta aprofundamente da discussão sobre a relevância do debate acerca da pesquisa e das ciências humanas para a evolução e fortalecimento da ciência. Entretanto, procurei celebrar essa trajetória histórica desse campo da ciência como forma de fortalecer também esta pesquisa que se insere em seu espectro, bem como defender que todos os pesquisadores que ainda virão possam ter seus trabalhos celebrados, principalmente numa sociedade como a nossa que parece tão carente das reflexões de base humanística.

Entendo, então, a partir da discussão que tracei até aqui, ser de suma importância um trabalho que se volte a estudar o discurso como esse objeto que ultrapassa fronteiras, tendo como cenário o Brasil e, mais especificamente, a Educação Profissional, contextualizada na virada do século XX.

Para isso, organizei este capítulo de modo a fazer considerações acerca de Michel Pêcheux, o precursor dessa teoria, bem como discutir conceitos teóricos basilares para a análise que desenvolverei, como forma de alicerçá-la cientificamente, utilizando para isso as

⁹Aprofundarei essa questão no próximo tópico de discussão.

vozes de outros estudiosos que também se debruçaram sobre esse objeto, considerando esse exercício importantíssimo no momento histórico que emoldura a construção desta tese.

2.1 ANÁLISE DO DISCURSO: PÊCHEUX VIVE!

“Pêcheux Vive!”, é com esse enunciado que iniciamos esta seção e, talvez, seja essencial para qualquer pesquisador, ou mesmo curioso que inicie seus estudos em AD, entender o seu significado. Nele, mais do que um grito, está contido um interesse de que todos entendam que pesquisar nessa área é entrar numa trama, numa teia de conhecimentos que tiveram como nascente os ideais de Michel Pêcheux. E é importante que esses ideais ecoem em nossas produções e, para isso, dedicarei esta seção a discutir um pouco sobre esse estudioso e algumas de suas ações para o fortalecimento da Análise do Discurso, entendendo que, a partir desta ação, abro uma porta para que os estudos dele e o aporte teórico-metodológico da AD possam iluminar pesquisas que tenham a Educação Profissional como objeto de estudo.

A década de 60 do século XX é o berço da Análise do Discurso pecheuxtiana, pois é nesse período que a teoria não-subjetiva da subjetividade, de Michel Pêcheux, começa a ser construída em suas obras publicadas entre 1969 e 1975. O autor apresenta discussões que trazem uma subjetividade que não está centrada no indivíduo, mas em um sujeito que também não está na origem do dizer, pois é duplamente afetado, pessoalmente e socialmente (INDURSKY, 2008).

Outras questões ainda apontam para a pretensão de colocar, para a linguística, discussões que ela ainda não abarcava ou não se interessava. Dentre elas, a questão do sentido e da historicidade como bases para a compreensão da linguagem, além de trazer à tona noções relativas ao sujeito e à ideologia.

Malidier (1994) nos diz que um retorno sobre a história da Análise do Discurso na França podia ocorrer num encontro centrado entre a linguística e o materialismo. Sobre isso, quando aponta Jean Dubois e Michel Pêcheux como responsáveis por uma dupla fundação da AD Francesa como disciplina, focalizando sua análise nos anos 1968-70, a autora pondera:

Ocorre, que, no quadro da intensificação das atividades ligadas à linguística no curso da década de 1960, a análise do discurso, ao contrário do que acontece com outras práticas disciplinares, pode atribuir-se uma origem própria. Isso lhe confere, do meu ponto de vista, um estatuto histórico próprio (MALDIDIER, 1994, p. 15).

Mesmo com essa dupla fundação, é fulcral a percepção das diferenças existentes entre esses estudiosos. Podemos vê-las, por exemplo, na forma em que pensam a AD, pois, para Dubois, ela é pensada dentro de um *continuum*. Já, para Pêcheux, ela é uma ruptura epistemológica, ou seja, a noção de passagem do estudo das palavras para o estudo do enunciado, natural para Dubois, não se aplica a Pêcheux, que entende que o objeto discurso, que reformula a fala saussuriana na sua relação com a língua, conforme a fórmula althusseriana de um projeto de construção de uma teoria geral das ideologias, implica uma mudança de terreno (MALDIDIER, 1998).

Nessa reformulação proposta no final da década de 1960 por Pêcheux, a linguagem não é mais vista como um mero sistema de regras formais. Ela é pensada em sua prática, conferindo valor ao trabalho com o simbólico, com a divisão política dos sentidos, visto que o sentido é movente e instável. A Análise de Discurso aparece, então, com o debate de questões que se opõem ao formalismo hermético da linguagem, contestando a negação da exterioridade.

Outro fator interessante que diferencia esses dois estudiosos é a forma de teorizar a relação da linguística com um exterior. Para Dubois, é relação entre dois modelos, que são o linguístico, e um modelo outro sociológico (ou histórico), psicológico (ou psicanalítico). Pêcheux pensava que o objetivo teórico da AD articula a questão do discurso àquelas do sujeito e da ideologia. Para ele, a análise (do discurso) só poderia ser pensada em relação a uma teoria (do discurso) (MALDIDIER, 1998).

Ainda, suas diferenças de pensamento davam-se quando tratavam as questões que envolviam língua e linguística. Dubois parecia oscilar, por vezes, entre duas posições, sendo uma estruturalista estrita (justificando o princípio de imanência) e outra integracionista (a Gramática Gerativa Transformacional como uma esperança de uma teoria do sujeito e da situação). Michel Pêcheux entende que a construção do objeto discurso não é simples “superação da linguística saussuriana”, que tem base numa teoria do valor que coloca a língua como sistema formal (MALDIDIER, 1998).

Sobre a noção de língua para a Análise de Discurso, podemos dizer que, segundo as palavras de Garcia (2003), a AD desloca a relação entre as noções de linguagem e língua, ressignificando a segunda, da mesma forma que sua relação com a noção de mundo e de

pensamento. A AD atribui à língua um estatuto radicalmente distinto de reciprocidade quando a considera como um dos aspectos materiais do discurso cuja visibilidade pode ser mais ou menos vislumbrada pelas/ nas marcas da heterogeneidade, da dispersão ou descentramento dos sentidos e dos sujeitos deixadas no texto.

Ou seja, é essa opacidade que faz com que a língua, materialidade do discurso, seja a base comum de processos discursivos diferentes, que estão contidos nela da mesma forma que os processo ideológicos simulam os processos científicos. Logo, a língua em si, como sistema, é indiferente à luta de classes, pois mantém sua autonomia enquanto um sistema linguístico que “é dotado de uma autonomia relativa que o submete a leis internas, as quais constituem, precisamente, o objeto da Linguística (PÊCHEUX, 1995, p. 91).

Dessa forma, ao entender que a AD tem o discurso como seu objeto teórico e não simplesmente empírico, se está ponderando que ela o entende na categoria teórica, conceitual e operacional simultaneamente. Isso se dá, em partes, pela natureza materialista, ao contemplar o discurso em sua dimensão histórica como um espaço constituído pelos componentes ideológicos e inconscientes¹⁰ de forma simultânea. É nesse contexto que o sentido é produzido e é ele que abarca aquilo que a dicotomia linguística (língua/fala) não conseguia recobrir.

Entretanto, nem só de diferenças era feita essa dupla fundação da AD, já que, para os dois, a AD era uma “disciplina transversal”; e, ainda, o objeto discurso era pensado ao mesmo tempo que o dispositivo para análise. Ambos convocaram o behaviorismo estrito de Harris para seus métodos de análise linguística e, nesse caminho, esses métodos provocam, dos dois lados, uma certa subestima sobre a enunciação (MALDIDIER, 1998).

Não é apenas o estatuto de “fundação” da AD ponderado acima com essa dupla autoria que a faz individual. Isso vai também para o tratamento dado por seus estudiosos ao seu objeto, que é o discurso, já que um analista do discurso que se filia a essa corrente não trata apenas da língua ou meramente da gramática, mas do discurso em movimento, em prática de linguagem. Nessa linha de raciocínio, Orlandi (2001, p. 16) pondera as pretensões da AD pecheuxtiana como:

¹⁰ Com essa reformulação, que pode parecer inicialmente contraditória, o autor dá início à articulação de duas noções – inconsciente e ideologia - essenciais para entender sua concepção de subjetividade. Ou seja: ele pretende, naquele passo da teoria refletir sobre a subjetividade, porém busca uma subjetividade que não se centre no indivíduo plenamente consciente de suas motivações e propósitos (INDURSKY, 2008, p. 10).

[...] colocar questões para a Linguística no campo de sua constituição, interpelando-a pela historicidade que ela apaga, do mesmo modo que coloca questões para as Ciências Sociais em seus fundamentos, interrogando a transparência da linguagem, a do sujeito e a do sentido, transparência sobre a qual essas ciências se assentam.

Assim, essa perspectiva teórica considera o sentido tendo o tempo e o espaço como dimensões das práticas do homem, tirando a noção de sujeito de sua centralidade e dando uma relatividade à autonomia do objeto da linguística. Nessa perspectiva teórico-metodológica, é constituído um espaço de questões circundadas por três domínios disciplinares que, ao mesmo tempo, são uma quebra com o século XIX. São eles: a linguística, a psicanálise e o marxismo (ORLANDI, 2001).

Para Pêcheux e Fuchs (1997), o quadro epistemológico da AD reside na articulação de três regiões do conhecimento científico, as quais são apresentadas pelos autores como sendo:

1. O materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí na teoria das ideologias;
2. a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 163).

Essa relação se dá, principalmente, porque a linguística constitui-se pela afirmação da não-transparência da linguagem: ela tem seu objeto próprio, a língua, e esta tem sua ordem própria. Esta afirmação é fundamental para a AD, que procura mostrar que a relação linguagem/ pensamento/mundo não é unívoca, não é uma relação direta que se faz termo-a-termo, isto é, não se passa diretamente de um a outro. Cada um tem sua especificidade. Por outro lado, a Análise de Discurso pressupõe o legado do materialismo histórico, isto é, o de que há um real da história de tal forma que o homem faz história, mas esta também não lhe é transparente. Daí, conjugando a língua com a história na produção de sentidos, esses estudos do discurso trabalham o que se vai chamar a forma material (não abstrata como a da Linguística), que é a forma encarnada na história para produzir sentidos: esta forma é, portanto, linguístico-histórica (ORLANDI, 2001).

Nos estudos discursivos, não se separam forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como uma estrutura, mas, sobretudo como acontecimento. Reunindo estrutura e acontecimento, a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história. Aí entra então a contribuição da Psicanálise, com o deslocamento da noção de homem para o sujeito. Este, por sua vez, se constitui na relação com o simbólico, a história (ORLANDI, 2001).

Nessa construção de entremeio, aliar essas bases teóricas tributa à AD, não só um acréscimo aos estudos da área da linguística, mas também se produz uma mudança de terreno. Ou seja, instaura-se um novo espaço teórico que vai fazer convergir língua, história e ideologia. É desse modo que a AD, quando opera na zona de confluência desses campos de conhecimento, ultrapassa suas fronteiras e produz um novo recorte de disciplinas, no trabalho constitutivo de um objeto novo, que vai atingir essas formas de conhecimento em seu conjunto: o discurso.

Como pesquisador, mencionar Pêcheux e sua obra é irmanar-me com outros colegas estudiosos dessa área que, em seus trabalhos, também apontam a relevância das contribuições desse estudioso para as suas pesquisas. E esta é uma das grandes características da análise do discurso praticada no Brasil: a unidade em torno da referência a Michel Pêcheux.

Com uma base epistemológica contundente, é muito difícil que um pesquisador que enverede pela pesquisa em AD não se deixe contagiar por suas discussões que nos levam a olhar com mais efetividade para cada detalhe, apresentando-nos novas possibilidades de interpretação, sempre guiando-nos à valorização das Condições de Produção (doravante CP's), que consideram o contexto sócio-histórico e as questões culturais que vão construindo e identificando a trama psíquica e ideológica dos sujeitos.

Entretanto, engana-se quem acredita que essa 'unicidade' de referência ao trabalho de Pêcheux produz um único caminho de pesquisa ou uma fórmula, pois é, justamente, nessa identificação entre os pesquisadores que começam os diversos caminhos a serem trilhados, pois eles estão referenciados, mas nunca presos, já que são definidos por contextos, objetivos e objetos de pesquisa distintos.

Pêcheux carregou em sua existência o interesse incessante pelo conhecimento. Nessa empreitada, muitos foram os temas sobre os quais ele se debruçou, mas aqui, às luzes das discussões conduzidas por Ferreira (2016), nos debruçaremos sobre três grandes temas que foram suas paixões, que são a língua, as máquinas e a política.

Essas, dentre outras paixões que moveram Michel Pêcheux, sempre estiveram a serviço de uma intenção louvável do pesquisador, que era a de “relacionar teoria à vida, à realidade, à transformação da sociedade” (FERREIRA, 2016, p. 22). Então, cabe a nós também, às luzes dessas ações, conduzir nossos estudos e ações com esse propósito e buscar, nos objetos estudados, a sua relação com a transformação social.

No meu caso, ao estudar o discurso sobre a educação profissional, posso dizer que busco contribuir para o entendimento dessa modalidade, a partir das leis que incidem sobre ela. É o material linguístico, presente nas leis, decretos e portarias que servem de chave para

abrir as portas ao discurso veiculado nelas. É o histórico, o social e o jurídico imbricados nessa teia de significados. É esse trabalho inspirado pelas discussões próprias da AD.

Pensando nisso, voltarei a discutir sobre os temas que foram perseguidos por Pêcheux e lhe deram tanta notoriedade como pesquisador. Início pensando nas contribuições desse estudioso francês no que diz respeito à língua. Ferreira (2016, p. 25) pondera que:

O lugar de Michel Pêcheux na história das teorias linguísticas começa a ganhar presença desde seus primeiros escritos, onde já se mostra sem subterfúgios a tensão constante entre Política e Linguagem, o Sujeito e a ideologia.[...] Pêcheux foi sempre um filósofo apaixonado pela língua e por suas teorias.

Quando falamos do interesse de Pêcheux pela língua, não podemos esquecer dos grandes estudiosos que também trabalhavam esse tema e, aqui, podemos falar um pouco de Saussure que considerava, em seus estudos, a língua como estrutura, tirando-a do espectro de estudos psicologistas que eram muito presentes no início do século XX. Essa ação era uma das que atraía o interesse do fundador da AD, bem como a ideia do mestre genebrino de fazer um recorte da língua como objeto, e não apenas como subterfúgio para estudar a sua história e evolução.

Entretanto, os estudos de Michel Pêcheux tinham uma particularidade que nos chama atenção, pois ele tenta uma rearticulação entre a língua e a fala, que foram separadas pelas teorias de Saussure, sob uma nova ótica que tinha como alicerce o discurso, que não é simplesmente o emprego da língua, mas o novo objeto de estudo proposto.

Na AD, a marca inquestionável em sua concepção de língua está centrada na materialidade linguística e materialidade histórica, estrutura e acontecimento como espelhos de teoria e prática. Ao contrário de Saussure, Pêcheux não propunha uma separação entre língua e fala. Ele vai tratar, na verdade, do par língua-discurso, considerando a língua como materialidade do discurso, como discutimos anteriormente.

O pai da AD nunca renunciou a suas convicções políticas e sempre se envolveu nessa seara, militando pelas causas nas quais acreditava. Ferreira (2016, p. 29), sobre isso, aponta que:

Foi a política que o fez abraçar, até mesmo de forma contraditória, alguns autores e se afastar de outros; foi a política que o moveu a construir um dispositivo ancorado no materialismo histórico; foi a política que o fez centrar suas baterias contra o formalismo e o sociologismo; foi a política que o fez assinar, já seus primeiros textos, com um pseudônimo, e foi a política que esteve presente sempre em todas as suas fases, e não apenas, na 1ª. ou na 2ª. como alguns ao meu ver, equivocadamente e redutoramente, insistem em fatiar.

Não quero dizer, com essas palavras, que Michel Pêcheux estava arraigado aos seus ideais e não abria espaço a reflexões. É muito comum, no âmbito da AD, atribuir fases à produção científica de Pêcheux, identificando-o intimamente a esses momentos com tipo de personas diferenciadas para cada um deles; na verdade, só existe um pesquisador que soube analisar seus conceitos e trilhar novos caminhos, construindo uma obra que, dialeticamente, sustentava seu olhar teórico e político.

Ele era um visionário e entendia que os tempos eram dinâmicos e, por isso, sua terceira paixão era aquela que ele nutria pelas máquinas. Nos anos 60, a AD surgia “como uma intervenção política fazendo da leitura crítica ideológica um modo de combater os positivismos das ciências régias até então dominantes” (FERREIRA, 2016, p. 30). A AAD-69 apresenta-se como um dispositivo informatizado que se pauta numa teoria não subjetiva do sujeito.

Temos, então, a máquina discursiva que Pêcheux traz à baila na comunidade intelectual francesa, acompanhada, evidentemente, de choque e transtorno que essa obra iria causar em seus leitores. Ele optou pela separação do sistema de análise automática do discurso da discussão dos entraves teóricos, políticos e filosóficos que o conduziram na concepção desse sistema, e isso não foi tão simples. O seu grande interesse era em uma leitura objetiva dos textos e, para isso, era necessário se valer de um dispositivo informatizado, distanciando-se, assim, de uma leitura pautada na subjetividade, impressionismo e mero conteúdo, mas, mesmo nesse período da AAD 69, com um dispositivo informatizado, a sua grande busca era o modo como as condições de produção determinam o sentido do discurso.

Essa ação de Pêcheux demonstra que ele era um pesquisador de visão, mas jamais desconectado de seu tempo, nos mostrando, como pesquisadores, nos dias de hoje, que nós também precisamos estar inseridos dentro de nosso contexto histórico, mas sempre um passo a frente dele em nossas ações.

É a partir da análise do marco legal, que rege a educação profissional em nosso país, na virada do século XX, que terei a materialidade do texto para as discussões que pretendo desenvolver, entendendo que a função do analista de discurso é social, real e necessária nos dias de hoje, já que se trata de uma teoria que nos interpela, que nos move também com paixão; não nos aprisiona, mas nos coloca diante do desafio de sempre questionar de forma contundente. Assim, nos espelhamos nas palavras de Pêcheux (2014, p. 22) quando diz que:

Face a esse recobrimento, que não termina de afetar de mil maneiras o movimento revolucionário, a tendência des-identificadora da ideologia proletária não cessa de interpelar os indivíduos em sujeitos num único e mesmo processo material, caracterizado pelo duplo fato de que "há revolta" e que "isso pensa", o que reverbera na dupla palavra de ordem da prática comunista: "ousar se revoltar" e "ousar pensar por si mesmo"

É nessa perspectiva que entendemos que a obra de Michel Pêcheux, bem como o desdobramento dela nas diversas pesquisas que se desenvolvem no Brasil, por exemplo, formam uma grande conexão, alicerçada na paixão pelo discurso, por sua importância na sociedade em que vivemos, e é o seu estudo que nos leva a aprofundarmos ainda mais esse referencial teórico basilar para nossas discussões neste trabalho de pesquisa que desenvolvemos. Pensando nisso, caminho para apresentar minhas considerações acerca de alguns conceitos que nortearão nossas análises.

2.2 CONSTRUINDO OS ALICERCES: CONCEITOS BASILARES PARA ANÁLISE DO DISCURSO LEGAL SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA VIRADA DO SÉCULO XX

Como uma rendeira entrelaça os fios de seu bordado, do mesmo modo que uma aranha tece sua teia delicada e harmoniosa na busca por alimento, assim como uma tecelã posiciona os fios e cortar suas pontas para dar forma à tessitura de seu tear, nós também, quando nos propomos a um trabalho de pesquisa, tentamos construir um texto que possa ser compreendido. Pensando nisso, buscamos, em outros textos, dizeres que, como fios, nos servem para tecermos a nossa teia, que vai sendo formada pelo que queremos dizer e aquilo que já foi dito anteriormente. É pensando nessa metáfora do tecer do discurso que trazemos alguns conceitos do nosso aporte teórico que são importantes para o desenvolvimento de nosso estudo.

2.2.1 As Condições de Produção do discurso

A primeira pergunta que acho importante ser feita neste momento em que início esta seção é “o que seriam as Condições de Produção de um discurso?”. Imagino que refletir sobre as CP’s em um trabalho que é guiado pelas bases teóricas da AD pecheuxtiana é

imprescindível, principalmente quando essa pesquisa analisa um marco legal que está inserido num contexto sócio-histórico.

Dessa forma, entendo que é preciso partir da ideia de que as CP's abarcam primordialmente os sujeitos e a situação, mas não só isso, a memória também deve ser considerada como integrante dessa produção do discurso. Sobre isso, Orlandi (1996, p. 193-194, grifo do autor) aponta que:

O discurso, então, é conceito intermediário que se coloca no lugar em que se encontram tanto a manifestação da liberdade do locutor quanto à ordem da língua, enquanto sequência sintaticamente correta. E isto se dá não em abstrato, mas “como parte de um mecanismo em funcionamento, isto é, como pertencente a um sistema de normas nem puramente individuais nem globalmente universais, mas que deriva da estrutura de uma ideologia política e, logo, correspondendo a um certo lugar no interior de uma formação social dada.

Ao discutir sobre as CPs do discurso, em sua obra AAD69, Pêcheux [1969], (1997) aponta para o que seriam os elementos estruturais pertencentes a essas condições de produção, organizando-os em duas famílias de esquemas que estariam em competição no que diz respeito à descrição extrínseca do comportamento linguístico em geral. Seriam eles: O esquema reacional, advindo das teorias psicofisiológicas e psicológicas do comportamento e o esquema informacional, resultado das teorias sociológicas e psicossociológicas da comunicação.

Nessa mesma obra, ele observou que o esquema reacional¹¹ dominava amplamente o pensamento da época e, em sua aplicação, considerava a relação da linguagem com a dimensão fisiológica do indivíduo (na organização do sistema nervoso), por advir de uma base psicofisiológica, logo deixava escapar a função comunicativa da linguagem e sua relação de exterioridade. O autor observou uma vantagem do esquema informacional¹² em relação ao reacional, já que esse esquema advindo das teorias sociológicas e psicossociológicas, evidenciava os protagonistas do discurso, bem como o seu referente. Sobre os elementos do esquema reacional, o autor discute sobre o elemento D, que se relaciona à sequência verbal emitida por A e B e diz:

¹¹ O esquema reacional era composto pelos elementos S - O - R em que (S), que correspondia ao Discurso 1 ou estímulo não-discursivo; (O), que correspondia ao Sujeito e (R), que correspondia ao discurso 2 ou estímulo não discursivo. (PÊCHEUX [1969], 1997, p. 80)

¹² O esquema informacional é composto pelos seguintes elementos: A, que corresponde ao “destinador”; B, que corresponde ao “destinatário”; R, que corresponde ao “referente”, L, que corresponde ao “código linguístico comum a A e a B”, a seta ou eixo, que corresponde ao “contexto estabelecido entre A e B e ainda D, que corresponde a “sequência verbal emitida por A e B. (PÊCHEUX [1969], 1997, p. 81)

Observemos que, a propósito de “D”, a teoria da informação, subjacente a este esquema, leva a falar de mensagem como transmissão de informação: o que dissemos precedentemente nos faz preferir aqui o termo discurso, que implica que não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B mas, de modo mais geral, de um “efeito de sentidos” entre os pontos A e B. (PÊCHEUX [1969] 1997, p. 82, grifo do autor).

O autor pondera ainda, partindo desse entendimento de discurso, que “os elementos A e B designam algo diferente da presença física de organismos humanos individuais [...] designam lugares determinados na estrutura de uma formação social (...)” (PÊCHEUX [1969], 1997, p. 82). Pêcheux tem interesse nesses lugares, pois eles integram o que ele entende como condições de produção do discurso, o que o leva a ponderar que tais lugares são postos em jogo em todo processo discursivo, em que estão representados.

Porém, como o próprio autor chama a atenção, não se trata de uma correspondência entre o funcionamento do discurso e a formação social, mas sim de uma presença transformada: “[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.” (PÊCHEUX, [1969], 1997, p. 82)

Dessa forma, Pêcheux faz trabalhar, por meio do conceito de formações imaginárias, o conjunto de projeções que, em um discurso, estabelecem as posições que ocuparão seus protagonistas com base na imagem concebida por eles sobre seu próprio lugar e o lugar do outro, constituindo-se, essa imagem, como um ponto de vista que se assume e que possibilita ao sujeito enunciar.

Entende-se, assim, que, em um processo discursivo, instâncias variadas entram em jogo, e o que opera no discurso não são essas instâncias em si, considerando-se sua natureza empírica, mas suas representações imaginárias, que resultam sempre de processos discursivos anteriores.

[...] as diversas formações resultam, elas mesmas, de processos discursivos anteriores (provenientes de outras condições de produção) que deixaram de funcionar mas que deram nascimento a “tomadas de posição” implícitas que asseguram a possibilidade do processo discursivo em foco.” [...] supomos que a percepção é sempre atravessada pelo “já ouvido” e o “já dito” através das quais se constitui a substância das formações imaginárias enunciadas [...]. (PÊCHEUX [1969], 1997, p. 85, 86)

Pêcheux (1997, p. 74) define o processo de produção do discurso como “o conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de tipo dado em ‘circunstâncias’ dadas”. São, nesse caso, as Condições de Produção (CP’s) de um discurso que representam suas

“circunstâncias”. Logo, o discurso é dado por um processo que apresenta um agrupamento de dispositivos formais que são responsáveis pela produção de um discurso de um determinado tipo em CP’s dadas.

Sobre isso, o autor pondera que:

Um discurso é sempre pronunciado a partir de *condições de produção* dadas: por exemplo, o deputado pertence a um partido político que participa do governo ou a um partido da oposição; é porta-voz de tal ou tal grupo que representa tal ou tal interesse, ou então está ‘isolado’, etc. Ele está, pois, bem ou mal, situado no interior da *relação de forças* existentes entre os elementos antagonistas de um campo político dado. O que diz, o que anuncia, promete ou denuncia, não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa; a mesma declaração pode ser uma arma temível ou uma comédia ridícula segundo a posição do orador e do que ele representa, em relação ao que diz. Um discurso pode ser um ato político direto ou um gesto vazio, para ‘dar o troco’, o que é uma outra forma de ação política (PÊCHEUX, 1997, p. 77).

Ora, nesse sentido, o autor discute a questão de que as condições de produção do discurso movimentam o jogo de imagens, ou seja, as formações imaginárias relacionadas à sua própria posição e ainda à posição do outro, que compõem esse jogo no qual o sujeito está inserido e, ainda, a situação concreta determinada pela história.

Assim, para Pêcheux (1997, p. 83) este jogo de imagens se inicia com as funções imaginárias que os sujeitos A e B podem atribuir a si e aos outros, produzindo uma imagem do lugar social que eles ocupam:

$I_A(A)$: Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A - Quem sou eu para lhe falar assim?
 $I_A(B)$: Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A - Quem é ele para que eu lhe fale assim?
 $I_B(B)$: Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B - Quem sou eu para que ele me fale assim?
 $I_B(A)$: Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B - Quem é ele para que me fale assim?

Depois de apresentar a forma pela qual o lugar dos protagonistas do discurso interferem nas condições de produção, Pêcheux (1997, p. 84) passa para as impressões dos sujeitos em relação ao contexto, à situação em que o discurso aparece, logo, ao referente (R): “ $I_A(R)$ “Ponto de vista” de A sobre R – De que lhe falo assim? $I_B(R)$: “Ponto de vista” de B sobre R – “De que ele me fala assim?”.

O entendimento de que essas perguntas, na verdade, são respondidas na formação das funções imaginárias que um sujeito tem de outro no percurso de produção do discurso é imprescindível. Logo, são essas perguntas que determinam as perspectivas de enunciação e

ainda os efeitos de sentido do discurso ao longo do câmbio de enunciações. Entretanto, com as críticas recebidas acerca de uma certa volatilidade em relação ao conceito de condições de produção, Pêcheux e Fuchs (1997, p. 179) elucidam um ponto importante, dizendo que “As ‘condições de produção de um discurso não são espécies de filtros ou freios que viriam a inflectir o livre funcionamento da linguagem”. Com essas palavras, os autores apontam que não existe uma semântica anterior ao discurso que seria podada pelos filtros que as condições de produção impõem. É por esse motivo que o termo condições de produção de um discurso, segundo Pêcheux e Fuchs (1997, p. 182)

[...] pode apresentar ambiguidades: parece efetivamente, à luz do que precede, que se pode entender por isso seja as determinações que caracterizam um processo discursivo, seja as características múltiplas de uma ‘interação concreta’ que conduz à produção, no sentido linguístico ou psicolinguístico deste termo, da superfície linguística de um discurso empírico completo.

Nesse caso, Pêcheux, em sua proposta de uma teoria não-subjetiva do sujeito, tem o intuito de eliminar a segunda opção em detrimento da primeira. Assim, corrobora a ideia de que as condições de produção do discurso não limitam uma liberdade metafísica prévia ao discurso, mas possibilitam, ou, em um sentido mais abrangente, determinam o que pode ser dito, por isso, não apenas reprimem, mas também prescrevem.

Pensando nisso, a introdução do sujeito em um lugar sócio-ideológico o insere, também, em um terreno de posições que lhe dá probabilidades definidas de fala que variarão de acordo com seu posicionamento em relação às formações ideológicas. Em um raciocínio contíguo a esse, pode-se dizer que o trânsito do sujeito por diversas formações discursivas o insere num campo enunciativo daquilo que, materialmente, pode ser falado. Dessa forma, as condições de produção, abarcam o sujeito e suas contradições, que se firmam nos esquecimentos que serão discutidos posteriormente, e sua posição social, que se subordina à ideologia, de seu lugar na esfera específica em que o discurso é praticado e de seu posicionamento no tocante ao modo de produção.

2.2.2 A noção de sujeito na análise do discurso francesa

São inegáveis os esforços de Michel Pêcheux para a construção de um referencial teórico para que a AD, preconizada por ele na França, pudesse trazer contribuições

substanciais para os estudos que já se faziam sobre o sujeito. Nessa empreitada, ele persegue o intuito da construção de uma teoria não-subjetiva do sujeito em seu campo de pesquisa, considerando os problemas da comunicação.

Então, Pêcheux propõe um trabalho robusto na concepção e construção de uma teoria que retirasse do sujeito a função de originário do sentido, entretanto sem perder a dinamicidade para que não corresse o risco de cair em concepções meramente mecanicistas, formalistas. Para isso, entre outras coisas, o estudioso reflete sobre as relações que podem ser estabelecidas entre a Lógica e a Linguística. A primeira, com um ‘funcionamento’ relacionado, em última instância, “às modalidades de ‘preenchimento’ dos lugares de argumentos de um predicado, enquanto condições de formação do enunciado (PÊCHEUX, 1995, p. 123)”. A segunda com um ‘funcionamento’ que “incide sobre a articulação entre enunciados, isto é, incide, na verdade, sobre a passagem à discursividade, ao engendramento do ‘texto’ (PÊCHEUX, 1995, p. 123).

Reflexivo, crítico, científico. Em seu percurso de discussão para chegar à sua noção de sujeito, Pêcheux (1995, p. 123) apresenta indagações acerca desse funcionamento lógico-linguístico que acho pertinente a essa discussão e apresento-os a seguir:

Poderíamos, nessas condições, considerar que a descrição dos mecanismos de encaixe/articulação preencheria as exigências que havíamos fixado no fim da primeira parte deste trabalho com respeito à relação entre base (linguística) e processo (discursivo-ideológico)? Em outros termos, seria suficiente indicar formalmente a existência desses dois mecanismos (realizáveis linguisticamente e suscetíveis de uma interpretação lógica) para tratar da questão - levantada precedentemente - da simulação dos conhecimentos científicos do desconhecimento ideológico e, conseqüentemente, do problema-chave de uma teoria do discurso? Deveríamos considerar que os dois funcionamentos são ‘neutros’ em relação à descontinuidade ciências/ideologias e que, em seu caráter lógico-linguístico, os torna estruturas de bases suscetíveis de ‘servir’, indiferentemente, às ciências e a ideologias?

As perguntas levam à reflexão de que entender ideologia e ciência de forma descontínua, atribuindo-lhes domínios como o do desconhecimento para uma e o discurso da ciência para outro, para Pêcheux, pela quebra da neutralidade e da indiferença, seria um mito que está relacionado a essa concepção ideológica de uma descontinuidade estabelecida entre ciências/ideologias. Sobre isso o autor pondera o seguinte: [...] o duplo funcionamento lógico-linguístico que comentamos não é ‘neutro’ ou ‘indiferente’ com respeito à ideologia: podemos dizer que ele realiza espontaneamente o acobertamento ideológico da descontinuidade, simulando-a ideologicamente (PÊCHEUX, 1995, p. 124).

Em suas conclusões para as questões que eclodiram em seus estudos quando analisou os pares ciências/ideologia e encaixe/articulação, Pêcheux (1995, p. 131) conclui que:

[...] uma teoria materialista dos processos discursivos não pode, para se constituir, contentar-se em reproduzir, como ‘sempre-já dado’: na verdade, e isso por razões imperiosas que dizem respeito à intricação dos diferentes elementos que acabamos de enunciar, essa teoria não pode, se deseja começar a realizar suas pretensões, dispensar uma teoria (não-subjetiva) da subjetividade. Dessa forma, o domínio teórico de nosso trabalho se encontra definitivamente determinado por três regiões interligadas, que designaremos, respectivamente, como a subjetividade, a discursividade e a descontinuidade ciências/ideologias.

Em sua obra, Pêcheux (1995, p. 154) discute o “teatro da consciência”, relacionando-o a uma teoria idealista. Para ele, esse teatro é representado pela ideia ilusória de que o sujeito é a origem do que ele fala, representado por ele em marcas como “eu penso, eu falo, eu sou, eu vejo”. Dessa forma, essa teoria apresenta um sujeito “autônomo”, dono de uma consciência individual que se vê livre para dizer e fazer o que quiser.

Entretanto, o autor elucubra sobre um sujeito que, na verdade, tem sua constituição forjada pelo esquecimento dos mais diversos discursos que o determinam e, por que não dizer, que o atravessam. Para desenvolver esse raciocínio, o autor traz à baila dois tipos de esquecimento. Pêcheux (1995, p. 173) aponta o esquecimento nº 2 como sendo aquele:

[...] pelo qual todo sujeito falante ‘seleciona’ no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase – um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada.

Seguindo esse raciocínio, entendo que esses enunciados são escolhidos de modo que o sujeito não percebe o apagamento de outros enunciados que não foram escolhidos por ele. Já, o esquecimento nº 1 é apresentado por Pêcheux (1995, p. 173) como “aquele que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina.”. É aí, onde se apresenta a analogia do “reclaque inconsciente” proposto pelo estudioso.

Continuando nessa discussão sobre o sujeito e os esquecimentos, Pêcheux (1995, p. 133) pondera sobre o recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico, afirmando que eles “estão materialmente ligados, sem estar confundidos, no interior do que se poderia designar o processo do Significante na interpelação e na identificação”. É por esse processo que as condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção são realizadas.

É importante, ao falarmos da noção de sujeito em Pêcheux, fazer uma relação com a proposição althusseriana que evoca a ligação profícua de ideologia e sujeito. Para essa discussão, são apresentadas as seguintes teses: **a.** “só há prática através de e sob uma ideologia”; **b.** “só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito”. É a partir dessas premissas que a tese central de que “a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos” (ALTHUSSER, 1990, p. 93) é elaborada. Dessa forma, é nos Aparelhos Ideológicos de Estado que essa interpelação aconteceria.

Para aprofundar-me nessa discussão, valer-me-ei dos estudos desenvolvidos por pesquisadores do campo da AD, como Freda Indursky (2008) que pondera que essa teoria não é um corpo doutrinário cristalizado e estanque. Mas do que isso, ela representa um quadro teórico que proporciona reflexão e interroga-nos constantemente. Em seu corpo, questiona as diferentes teorias, a si própria, sem reservas, e ainda, por sua dinamicidade, se retroalimenta por suas próprias análises. Aponta, assim, para uma natureza dinâmica do que ela discute, dirimindo qualquer imagem de uma aplicação de conceitos, modelos ou noções que acontecesse de uma forma mecânica.

Ainda, Grigoletto (2008, p. 50), aponta em suas discussões que:

O sujeito em AD não é nem totalmente livre, nem totalmente assujeitado, movendo-se entre o espaço discursivo do um e do outro, entre a incompletude e o desejo de ser completo. A AD reconhece no sujeito um caráter contraditório que, marcado pela incompletude, anseia pela completude, pela vontade de querer ser inteiro.

Penso, então, numa relação que se estabelece numa dinamicidade que encontra seu tônus na preponderância entre o que é singular e o que é diferente, e é aí que o sujeito aparece como complemento do outro. Essa relação não está centrada nas questões do eu ou do tu, “mas no espaço discursivo criado entre ambos” (GRIGOLETTO, 2008, p. 50).

Para Indursky (2008), parece ser a dinamicidade a característica mais importante a ser apresentada sobre o campo de pesquisa que envolve a AD em nosso país. E isso fica muito claro quando a autora diz que Pêcheux:

[...] revisita uma vez mais a noção de sujeito, buscando dar continuidade a uma reflexão por mim iniciada em trabalhos anteriores sobre esta noção, essencial para quem analisa discursos. Portanto, é a trajetória desta noção, em diferentes momentos da construção dessa teoria, que será traçada com o propósito de acompanhar sua evolução (INDURSKY, 2008, p. 09).

A autora não se furta a fazer suas observações acerca da noção do sujeito como uma teoria não cristalizada e estanque, já que é o próprio Michel Pêcheux que revisita a sua

concepção sobre o sujeito e a reformula no processo da consolidação da AD. Sobre isso, ela afirma que a análise do discurso tem um “quadro teórico que gera reflexão, que se interroga constantemente e para o qual a análise não implica a aplicação mecânica de conceitos, noções e modelos já formulados anteriormente” (INDURSKY, 2008, p. 09), sendo o próprio autor o responsável por diversas reconsiderações sobre conceitos já discutidos por ele.

A partir dessa constatação de que as discussões traçadas acerca do sujeito são dinâmicas e são elas próprias que alimentam os estudos que versam sobre elas, Indursky (2008), apresenta o percurso das reflexões de Michel Pêcheux que são das obras publicadas por ele entre 1969 e 1975, em que, ao final delas, o teórico apresenta suas formulações acerca do sujeito, acrescentando a ideia de uma teoria não-subjetiva da subjetividade, ratificando as intenções de Pêcheux em buscar uma subjetividade que não está centrada no indivíduo.

Essa subjetividade não subjetiva apresentada por Pêcheux se dá na relação que se estabelece entre a dimensão pessoal, pois “este sujeito é dotado de inconsciente.” (INDURSKY, 2008, p. 11) e uma dimensão social, já que “em sua constituição social, ele é interpelado pela ideologia” (INDURSKY, 2008, p. 11). A autora prossegue em seu raciocínio e vai nos apresentando esse sujeito dizendo que:

[...] o sujeito, assim constituído, é um sujeito histórico, ideológico, mas ignora que o é, pois é igualmente afetado, em sua constituição, pelo inconsciente. Ou seja: o sujeito é interpelado ideologicamente, mas não sabe disso e suas práticas discursivas se instauram sob a ilusão de que ele é a origem de seu dizer e domina perfeitamente o que tem a dizer (INDURSKY, 2008, p. 11).

Na próxima seção discutirei sobre o conceito de FD, entretanto gostaria de antecipar oportunamente aqui sobre a noção de unicidade dentro dessa FD que me leve a pensar que “a forma-sujeito dotada de unicidade implica, de imediato, entender a formação discursiva fechada e homogênea.” (INDURSKY, 2008, p. 12). Essa reflexão nos serve como base para discutir o desdobramento da forma sujeito, e expor as modalidades de tomada de posição dentro da FD apresentadas por Pêcheux (1995) em seus estudos.

A primeira consiste em uma superposição, que revelaria a noção de unicidade imaginária do sujeito, ou seja, um discurso do ‘bom sujeito’. Sobre isso, Pêcheux (1995, p. 215) diz o seguinte: A primeira modalidade consiste numa superposição (um recobrimento) entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal, de modo que a “tomada de posição” do sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma do “livre consentimento”: essa superposição caracteriza o discurso do “bom sujeito” que reflete espontaneamente o Sujeito.

Aqui, o termo “bom sujeito” está relacionado ao seu “livre consentimento”. Essa seria a mais clara forma do assujeitamento, já que é “em plena liberdade” que o sujeito aceita sua condição de identificação sem questionamentos com a ideologia e/ também com a forma-sujeito de uma FD que se insere numa formação social já dada.

A segunda tomada de posição que o autor menciona é a contra-identificação. Ela é definida por um ‘mau sujeito’ que se contrapõe, através de uma tomada de posição, à forma sujeito que organiza os saberes da FD e isso evidenciaria a não unicidade da forma-sujeito, permitindo que diferentes modos de se identificar com ela ocorram. Sobre isso, Pêcheux (1995, p. 215) escreve que:

[...] o sujeito da enunciação “se volta” contra o sujeito universal por meio de uma “tomada de posição” que consiste, desta vez, em uma separação (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação revolta... com respeito ao que o “sujeito universal” lhe “dá a pensar”: luta contra a evidência ideológica, sobre o terreno dessa evidência, evidência afetada pela negação, revertida a seu próprio terreno.

O mau-sujeito é “aquele que se permite duvidar, questionar os saberes e não simplesmente reduplicá-los, como ocorre na primeira modalidade” (INDURSKY, 2008, p. 13). Diferente da tomada de posição anterior, aqui é claramente produzida uma tensão que aponta que a unicidade da forma-sujeito está muito mais no campo imaginário do que é efetivada dentro da FD. Isso acontece porque, quando o sujeito do discurso se subjetiva e não se identifica completamente com a forma-sujeito, ou seja, superpõe-se, a identificação parcial dele com a forma-sujeito da FD não permite uma reduplicação total dessa forma-sujeito. É esse movimento que, em uma FD, faz “com que este domínio de saber se torne heterogêneo em relação a ele mesmo” (INDURSKY, 2008, p. 14), gerando assim posições-sujeitos próprias no interior de uma Formação Discursiva¹³.

A terceira tomada de posição apresentada por Pêcheux (1995) é a desidentificação, que se efetiva quando “o sujeito do discurso desidentifica-se de uma formação discursiva e sua respectiva forma-sujeito para identificar-se com outra formação discursiva e sua forma sujeito” (INDURSKY, 2008, p.14). Teríamos, então, uma transformação, o verdadeiro deslocamento da forma-sujeito. Assim, segundo Pêcheux (2005, p. 217):

¹³ Esse conceito será aprofundado na próxima seção desta tese.

[...] esse efeito de desidentificação se realiza paradoxalmente por um processo subjetivo de apropriação dos conceitos científicos e de identificação com as organizações políticas “de tipo novo”. A ideologia – “eterna” enquanto categoria, isto é, enquanto processo de interpelação dos indivíduos em sujeitos – não desaparece; ao contrário, funciona de certo modo às avessas, isto é, sobre e contra si mesma, através do “desarranjo-rearranjo” do complexo das formações ideológicas (e das formações discursivas que se encontram intrincadas nesse processo).

Com a discussão feita até aqui, baseados nas reflexões de Indursky (2008), podemos dizer que “a forma-sujeito abriga a diferença e a ambiguidade em seu interior” (INDURSKY 2008, p. 17) e, dessa forma, pode “dividir-se em um número maior de posições de sujeito.” (INDURSKY, 2008, p. 18), e “é esse elenco de posições-sujeito que vai dar conta da forma-sujeito.” (INDURSKY, 2008, p. 18). Concluindo este raciocínio, pondero que tal diversidade de posições-sujeitos tem maneiras próprias de estabelecer relações entre si e ainda com a ideologia.

Essa fragmentação da forma-sujeito apresenta, segundo Indurrrsky (2008), três consequências: a primeira nos impeliria a pensar acerca do conjunto de posições-sujeito que se desenham dentro da FD e que dentre elas haverá, mesmo com a divergência entre bom e mau sujeito, uma posição-sujeito dominante sobre as demais, pois seria aquela que se identifica plenamente com a forma-sujeito, sobrepondo-se-lhe.

A segunda consequência, partindo desse quadro, seria quando o sujeito do discurso identifica-se com a FD através de uma de suas posições-sujeito e, nesse caso, quando essa identificação acontece com a posição-sujeito dominante, instaurar-se-ia o que Pêcheux chamou de efeito-sujeito, o que também estaria relacionado à constituição de um bom sujeito, já que acontece uma plena identificação e a posição de mau sujeito relacionar-se-ia às posições-sujeito que se distanciam dos saberes organizados pela posição sujeito dominante de forma gradativa. Já, a terceira consequência mostra que “a identificação simbólica do sujeito da FD se faz de forma fragmentada também” (INDURSKY, 2008, p. 20), já que:

Impõe-se que o sujeito do discurso se identifique inicialmente com o saber emanado de uma determinada posição-sujeito para, a partir deste lugar discursivo, identificar-se com a forma-sujeito e, através dela, com a formação discursiva que o afeta (INDURSKY, 2008, p. 19).

É na teoria de Althusser que Pêcheux bebe quando faz uso do conceito de ideologia, já mencionado por nós anteriormente, como forma de trazer à baila a noção de interpelação do sujeito, ou seja, de seu assujeitamento. É aí que esse sujeito, “origem do sentido” em outras correntes teóricas, é, na Análise de Discurso pecheuxtiana, entendido como não produtor de

sentido, condicionado aos diversos atravessamentos das formações discursivas, que, por sua vez, são determinadas pelas formações ideológicas.

Para Althusser (1990), a ideologia interpela, utilizando-se da função ideológica dos aparelhos de Estado, os indivíduos concretos em sujeitos concretos. É por isso que podemos dizer que o sujeito é um efeito ideológico elementar. Não podemos conceber, a partir das reflexões de Althusser, um sujeito sem sociedade e sem a ideologia que sempre fará sua interpelação para que ele se torne sujeito. Para ele,

A ideologia sempre-já interpelou os indivíduos como sujeitos, o que nos leva a precisar que os indivíduos são sempre-já interpelados pela ideologia como sujeitos, e nos conduz necessariamente a uma última proposição: *os indivíduos são sempre já sujeitos*. Portanto, os indivíduos são “abstratos” relativamente aos sujeitos que sempre-já são (ALTHUSSER, 1990, p. 102, grifo do autor).

É importante, neste momento de discussão, entender que, para estudarmos o discurso legal sobre a educação profissional, é preciso estar claro que não existe discurso apartado de um sujeito e, do mesmo modo, não há como pensar em um sujeito que consiga desvincilhar-se de uma constituição ideológica, pois, quando tratamos de ideologia, consideramos as contradições em seu funcionamento, seu alicerce na luta de classes e sua relação com as práticas de linguagem e o inconsciente, bem como sua existência enquanto uma prática material.

A gênese do sujeito está em relação direta com a gênese do sentido por meio da interpelação, como já mencionei, e é ela que irá munir cada sujeito de sua realidade. É desse modo que entende que a relação entre a ideologia e o inconsciente, que assegura os fundamentos necessários para a constituição do sujeito, pode firmar-se e originar efeitos de naturalização, criando a ilusão para o sujeito de que ele é a fonte do que enuncia e que apenas aquele sentido pode ser aplicado a um objeto específico, quando, na verdade, há vários outros possíveis.

2.2.3 Formações ideológicas, formações discursivas, interdiscurso e intradiscurso: definição e aproximações

Mesmo que o discurso só seja possível pela difusão de textos, não podemos confundir texto e discurso. É para essa ideia que apontam os referenciais teóricos que embasam a

Análise de Discurso peucheuxiana. Entretanto, é pensando nessa questão que podemos dizer que a análise proposta para o discurso ultrapassa o campo das marcas linguísticas, mas jamais as ignora, pois é no nível da língua que está a passagem que torna possível a discussão sobre a produção de sentidos.

Penso, então, às luzes da discussão de Pêcheux (1997), que o estudo meramente linguístico do texto, que é, muitas vezes, o material de trabalho dos linguistas, torna-se o seu principal obstáculo, já que se desconsidera, nesse fazer, o jogo dos efeitos ideológicos em todos os discursos e, neles, podemos, aplicando ao nosso caso, pontuar o discurso jurídico. Quando pensa a teoria do discurso, Pêcheux não aparta o campo da prática política do campo da prática discursiva, mas celebra a relação entre eles e pontua, em suas discussões, a relação entre discurso e ideologia.

No próximo capítulo, ao discutir a educação profissional atravessada por uma luta de classes, utilizarei algumas discussões que demonstram a relação clara entre a ideologia e essa luta de classes, já que “sendo a luta de classes ideológica o encontro de dois mundos distintos e pré-existentes, cada um com suas práticas e suas ‘concepções de mundo’, seguindo-se a esse encontro a vitória da ‘classe mais forte’, que imporia, então sua ideologia à outra (PÊCHEUX, 1997, p. 144)”, estaríamos então duplicando essa ideologia e a entendendo como essa mentalidade de uma época.

Ora, a contradição é parte integrante do modo de produção capitalista, é a partir dela que esse modo se sustenta com ações que reproduzem os valores em que ele está construído hegemonicamente ou os transformam. No Brasil, é a própria contradição, a desigualdade que alimentam o desenvolvimento do País como é muito fácil observar nos dias de hoje nas mais diversas áreas.

Quando, por exemplo, discutimos o marco legal que incide sobre a educação profissional utilizando o recorte temporal que nos propomos a estudar, percebemos essa clara contradição nas leis que foram promulgadas no final do século XX, que reproduziam fortemente as relações de produções ao investir no desmonte do Ensino Médio Integrado, para citar uma ação.

É esse aporte teórico-metodológico da AD que nos leva a observar, no plano das leis, que a década de 1990 pode ser vista como um período de ditadura de mercado e sobre isso aprofundar-me-ei no próximo capítulo. Assim justifica Frigotto (2006, p. 44), ao afirmar que “essa regressão conduz à conclusão de que o capital se expande na consecução de seus objetivos, tanto como ditadura quanto como democracia restrita e pelo ato”.

Já, ao observar as leis que foram promulgadas no início do século XXI, entendo que existe uma relação de transformação nas relações de produção, quando essas leis derrubam o decreto que separa o ensino médio do ensino técnico, reestabelecendo o Ensino Médio Integrado na educação profissional.

Para Frigotto (2010, p. 25), a “educação é constituinte de um projeto, situado em uma sociedade cindida em classes, frações de classe e grupos sociais desiguais com marcas históricas específicas”. São essas marcas que, no Brasil, atribuíam três visões à educação, segundo o autor. São elas: uma, de base iluminista, entendida como um elemento libertador da ignorância e constitutiva de cidadania; outra visão tomada numa perspectiva economicista como formadora de um capital humano, produtor de competências e capaz de nos tirar do atraso e nos colocar entre os países desenvolvidos; e uma terceira visão, de base reprodutivista, que reduz a educação a uma força unidimensional do capital.

Dito isso, podemos fazer uma relação com as bases teóricas da AD, pois para Pêcheux (1997, p. 147):

A objetividade material da instância ideológica é caracterizada pela estrutura de desigualdade-subordinação do ‘todo complexo dominante’ das formações ideológicas de uma formação social dada, estrutura que não é senão a da contradição reprodução/transformação que constitui a luta ideológica de classes.

Temos, nesse caso, a reflexão para entender que os aparelhos ideológicos de Estado são o espaço, mas também as próprias condições ideológicas de transformação das condições de produção, já que essa luta de classes acontece de forma contundente e continuamente nesses aparelhos.

É nessa perspectiva de concretude que, em sua materialidade, essa instância ideológica existe sob a forma de Formações Ideológicas (FI)

[...] (referidas aos aparelhos ideológicos de Estado), que ao mesmo tempo, possuem um caráter “regional” e comportam posições de classe: os “objetos” ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo que a “maneira de se servir deles” – seu “sentido”, isto é, sua orientação, ou seja, os interesses de classe aos quais elas servem-, o que se pode comentar dizendo que as ideologias práticas são práticas de classes (de luta de classes) na ideologia (PÊCHEUX, 1997, p. 146).

É por meio da noção de formação ideológica que a tese althusseriana de que é pela interpelação da ideologia dos indivíduos em sujeitos que podemos entender que a ideologia tem especificidades e não se apresenta “em geral”, mas sempre como um conjunto específico de formações ideológicas. Elas são caracterizadas por serem elementos com a capacidade de

intervir como uma força em embate com outras na conjuntura ideológica de uma determinada formação social¹⁴

Como discuti anteriormente, a educação profissional é atravessada pela luta de classes, já que, integrante da educação brasileira, representa claramente a dualidade estrutural própria a esse campo. Nesse caso, ao falar sobre as FI's e aproximar do campo da educação profissional, faz-se mister afirmar que são as próprias relações de desigualdade e subordinação historicamente ligadas à formação da classe trabalhadora que constituem a cena ideológica na qual a EP está inserida.

Como afirma Pêcheux (1995, p. 146):

É aí, na verdade, que o vínculo contraditório entre reprodução e transformação das relações de produção se liga ao nível ideológico, na medida em que não são “objetos” ideológicos regionais tomados um a um, mas sim o próprio desmembramento em regiões (Deus, a Moral, a Lei, a Justiça, a Família, o Saber, etc.) e as relações de desigualdade-subordinação entre essas regiões que constituem a cena da luta ideológica de classes (PÊCHEUX, 1997, p. 146, grifo nosso).

Como uma região, tomada em sua particularidade, a lei é a representação do espraiar ideológico da classe dominante como território que guardará em si as práticas ideológicas dessa classe. Nas leis que trarei à baila para análises, foi perceptivo que há uma visão de uma educação que foi destinada à classe trabalhadora, aos mais pobres, como forma de adestrá-los para servirem aos interesses do modo de produção. Com a desculpa de retirá-los do vício e do crime, no começo do século XX, de prepará-los para a industrialização do país, nos anos de 1960 do mesmo século e, ainda, simplificar a formação, aparelhando-a para a virada informacional do fim do século XX.

É a partir da noção de interpelação do sujeito como sujeito ideológico, preconizada nas teses althusserianas relacionadas à instância ideológica que essa mesma instância tem impacto para a reprodução das relações sociais, representando aí uma falsa noção de liberdade para o sujeito se posicionar no seio dessas classes sociais paradoxais (classe trabalhadora e a elite), dentro do modo de produção capitalista (COURTINE, 2009). Essa é uma grande contribuição de Althusser, pois ele desloca a dimensão epistemológica da ideologia para que ela tenha uma função social.

¹⁴ O conceito de *Formação Social* está relacionado às condições de produção, e pode ser entendido, genericamente, como o contexto social, político e cultural das formações discursivas. Segundo Pêcheux (1997b, p. 160) a formação social é caracterizada pela correlação entre as classes sociais e as posições ideológicas que possibilitam a organização das formações discursivas.

Uma característica das formações ideológicas é que elas são elementos capazes de interferir como uma força em oposição a outras no âmbito ideológico de uma formação social determinada. Essas FI's comportam, então, as formações discursivas (FD's), que são definidas por Pêcheux (1995) como:

Aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc) (PÊCHEUX, 1995, p. 160, grifo do autor).

Ao partir desse entendimento de FD, entendo que não há uma forma literal para os sentidos, pois a língua não trabalha como um quebra-cabeça de significações, encaixando-se, por exemplo, se pensarmos nas noções de conotação e denotação. Ou seja, a infinidade de coisas que é dita não poderia ter apenas uma interpretação, mas diferentes perspectivas sobre elas. É como se pudéssemos observar um fato único, um acontecimento rotineiro, aplicando sobre ele diferentes versões. É por esse motivo que direcionamos nosso entendimento para a ideia de que é na interpretação desse fato que o sentido repousa, mas essa interpretação nunca é autônoma, ela está sempre interpelada por uma ideologia, já que o sujeito só é enunciador quando interpreta; então, não podemos dizer que o sentido estaria numa descrição exata e fiel do ocorrido.

É através da Formação Discursiva que os sentidos saltam, já que é ela que lhes confere, a partir do estabelecimento do que pode ou não ser dito pelos sujeitos, a sua materialidade, ou seja, os sujeitos são assujeitados pela FD em que inscrevem seus discursos.

E essa reprodução/transformação das relações de produção é garantida materialmente pela existência dos Aparelhos Ideológicos de Estado. As práticas sociais que vigoram através dos AIE's são a maneira substancial de expressão das classes. Elas se apresentam não individualmente, para cada um em especial, mas no universo macro das relações de antagonismo dentro dessas formações.

Conduzo então as discussões para entender, por exemplo, os processos históricos como uma teia costurada por diversos dizeres, contados de forma plural. E é justamente essa atividade de determinação de sentidos da FD o ponto fulcral para que diferentes perspectivas do mesmo fato sejam possíveis, pois ela interfere desde a determinação dos sujeitos até a determinação dos sentidos, já que é no interior das FDs que esses sentidos são determinados, como aponta Pêcheux (1995, p. 161):

Se uma mesma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes – todos igualmente “evidentes” – conforme se refiram a esta ou aquela formação discursiva, é porque – vamos repetir – uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhe seria “próprio”, vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva.

E também de outras FDs, já que o próprio Pêcheux observa isso ao final da sua trajetória teórica, ao tratar de heterogeneidade, discurso outro etc. Os estudos desenvolvidos por Michel Pêcheux atrelam sempre as FDs às condições de produção. É importante ainda pontuar que essas FDs possuem fronteiras instáveis, heterogêneas. Courtine (2009, p. 83) aponta que “A definição de FD como forma de repartição ou ainda sistema de dispersão convida a estabelecer a contradição entre a unidade e a diversidade, entre a coerência e a heterogeneidade no interior das FD, equivale a fazer da sua unidade dividida ‘a própria lei de sua existência’”.

É assim que o analista de discurso é levado a sempre considerar o contexto histórico e social no qual o seu objeto está inserido. Ora, ao aplicar essa ideia da relevância do contexto histórico, pondero, utilizando as reflexões de Frigotto (2010, p. 29), sobre esse contexto no que diz respeito à educação brasileira e particularmente à EP:

Para o projeto societário historicamente até aqui dominante de uma sociedade capitalista, mesmo em termos restritos, não há necessidade de uma universalização da educação básica de efetiva qualidade, mormente ensino médio, e, como consequência, a ênfase da formação técnico-profissional e ‘tecnológica’ e de caráter restrito e de alcance limitado.

No caso deste trabalho, é possível entender no decorrer das discussões que as leis que regem a educação profissional em nosso país estão inseridas em contextos sócio-históricos extremamente dinâmicos, inclusive considerando projetos societários diferentes; ou seja, com esse entendimento, é preciso pensar que são sentidos inseridos em CPs distintas e que, por isso, terão efeitos concernentes a elas. Assim, penso que uma mesma elaboração pode ter significação distinta a depender de que sujeito a enuncia, de como insere ou reinsere esse enunciado na rede de elaborações já existente, e, claro, das condições de produção que emolduram essa ação. Evoco, para referendar essa reflexão, as palavras de Pêcheux (2010, 160) quando afirma que:

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições, etc., são produzidas (isto é, reproduzidas).

O autor inclui, então, para tratar essa noção de formação discursiva, a ideologia como um aspecto determinante. Se fizermos um resgate histórico nos referenciais teóricos acerca do conceito de formação discursiva, veremos que ele foi formulado por Michel Foucault, que assim o definiu:

[...] 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, 2012, p. 47).

Podemos observar, a partir dessa definição de FD apresentada em Foucault, que Michel Pêcheux não vai negá-la, mas absorvê-la; entretanto, desenvolverá seu próprio conceito, alinhando-o ao materialismo histórico dialético, como podemos perceber em nosso percurso de pesquisa e prescrua desse referencial teórico. Propõe, então, uma aproximação das FD's como elementos diretamente relacionados às formações ideológicas. É nesse campo teórico que se pondera a relação entre o discurso e as ideologias. Ora, o discursivo será considerado como um dos aspectos materiais das ideologias, se considerarmos que elas têm uma “existência material”.

E, depois dessa discussão relacional entre formações ideológicas e formações discursivas, traremos à cena o conceito de interdiscurso, que é definido, segundo as palavras de Pêcheux (1995), como “todo complexo com dominante” das formações discursivas, não escapando também à lei de desigualdade-contradição-subordinação que, como já foi apontado, caracteriza o complexo das formações ideológicas.

É o interdiscurso esse “todo complexo”, o *locus* onde os enunciados (saberes) repousam e estão organizados, distribuídos em FD's. É nele que está contido tudo aquilo que já foi e virá a ser objeto do dizer; por esse motivo, é nele que se sustentam e também são determinados os sentidos a partir das Formações Discursivas. Isso fica claro quando pinçamos a discussão a seguir:

Concluiremos este ponto dizendo que o funcionamento da Ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeitos de seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas (e, especificamente, através do interdiscurso intrincado nesse complexo) e fornece “a

cada sujeito” sua “realidade”, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas (PÊCHEUX, 1995, p. 162).

Fica delimitado aqui, pela FD, quais são os elementos linguísticos que estão disponíveis ou não para a enunciação, pois observamos que é o interdiscurso que conduz essa regulação das evidências necessárias para que os sujeitos possam dizer algo. Nessa condição, o sujeito ignora que está determinado ideologicamente e também que é afetado pelo inconsciente. Produz, assim, enunciação inserido/determinado por uma FD, que, por sua vez, está túrgida de saberes e enunciados provindos do interdiscurso, que lhe oferece possibilidades de enunciar determinadas ideias ou não. Então, entendemos que são os componentes do interdiscurso que serão determinantes para as Formações Discursivas com as quais o sujeito venha a identificar-se na forma de imposição e dissimulação de seu assujeitamento, mesmo que lhe pareça uma ação autônoma (PÊCHEUX, 1995).

O sujeito, nessa ideia ilusória de autonomia, apresenta-se em seu traço mais contundente de assujeitamento à FD, pois é nessa situação que ele desconsidera a interpelação da ideologia e consegue acessar a língua/linguagem no ideário de que tem controle sobre ela.

Entramos, então, no que Pêcheux entende como sendo os elementos do interdiscurso que seriam os termos que ele define como o **pré-construído**, que corresponde ao “sempre já aí” da interpelação ideológica” (PÊCHEUX, 1995, P. 164) e que tem a função de produzir para o sujeito a certeza de que os sentidos são aqueles e de qualquer forma não poderiam ser outros.

É por esse motivo que o pré-construído é a origem dos efeitos de sentido inerentes à literalidade da língua. É nessa linearização que aparece o segundo conceito, que é o de **discurso transverso**, pois essa literalidade fica sob sua responsabilidade, já que se refere a um funcionamento próprio do que é “designado por *metonímia*, enquanto relação da parte com o todo, da causa com o efeito, do sintoma com o que ele designa, etc.” (PÊCHEUX, 1995, p. 166), referindo-se à sintagmatização do que provém do interdiscurso no que ele nomeia como “fio do discurso” ou intradiscurso, entendido, nesse caso, como o funcionamento do discurso com relação a si mesmo.

Chamo o leitor à reflexão de que é por causa dessa consideração do interdiscurso como um elemento anterior, que “fala antes”, e de forma autônoma, que é possível a existência da heterogeneidade nos estudos discursivos, pois é nele que as FD’s vão coexistir, numa relação de desigualdade-contradição-subordinação, acarretando não apenas a reprodução de sentidos, mas indo além disso e, ainda, possibilitando a sua transformação.

Podemos observar esse processo porque as FD's não podem ser eximidas das transformações sociais, o que gera a necessidade de pensar sua instabilidade e reorganização.

Neste tópico, detive-me apenas em apresentar, definir e aproximar os conceitos de formação ideológica, formação discursiva, interdiscurso e intradiscurso. No decorrer de nossa pesquisa, retornarei, quando necessário, a esses e outros conceitos, apresentando de forma mais contundente sua importância para as discussões que proponho, relacionando-os ao nosso objeto, já que o discurso sobre a educação profissional insere-se numa formação ideológica que, ao nosso ver, comporta posições de classe distintas, se trouxermos a discussão acerca do que é educar para o trabalho para as classes dominantes, donas dos modos de produção capitalista, por exemplo, e o que seria educar para o trabalho numa perspectiva progressista de sociedade.

2.3 DESIGNAÇÃO E DESLIZAMENTO DE SENTIDO: AMPLIANDO DISCUSSÕES

2.3.1 Designação

Para iniciar esta discussão sobre designação, farei uma breve incursão sobre a Semântica do Acontecimento, que é aquela que “considera que a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer” (GUIMARÃES, 2017, p. 9). Nessa ideia, importante pensar na posição de um semanticista que se inscreve num campo de saber que insere no seu objeto a necessidade de considerar que a linguagem fala de algo.

Primordialmente, a Semântica do Acontecimento era chamada de semântica histórica da enunciação (cf. GUIMARÃES, 2002, 2005), e bebe da base teórica alicerçada nas discussões de Benveniste (1970)¹⁵ e Ducrot (1984)¹⁶, relacionando-se aos debates acerca de conceitos como os de enunciação e locutor, que são, posteriormente, repensados ao relacionarem-se a uma noção do que seja a dimensão histórica na língua; mantém, assim, um diálogo com a Análise de Discurso.

É a partir dessa noção que se pode pensar que é preciso considerar o funcionamento de uma palavra ou expressão atrelado ao sentido de um enunciado, logo ao de um texto, se há um

¹⁵ BENVENISTE, É. O Aparelho Formal da Enunciação. In: **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

¹⁶ DUCROT, O. Esboço de uma Teoria Polifônica da Enunciação. In: **O Dizer e o Dito**. Campinas: Pontes, 1988.

interesse da análise desses elementos. Ora, Guimarães (2017), em suas discussões, reitera a necessidade de se entender que é preciso ponderar a relação entre um elemento linguístico, seu sentido e o todo do qual ele faz parte, ou seja, é preciso considerar que nem o elemento, nem o seu sentido estão dissociados, mas diretamente ligados a um campo de sentido que os integra indissociavelmente. É nessa indissociabilidade (sentido/elemento linguístico/contexto) que a enunciação é entendida como um acontecimento que deflagra uma temporalidade própria que serve como berço para as relações estabelecidas entre o sujeito e a língua.

Dessa forma, é perceptível o diálogo estabelecido entre o autor e a AD pecheuxtiana quando ele assume uma posição materialista do sentido. Assim, em suas discussões é notória uma percepção da linguagem que em seus processos de significação está atravessada pela história e relacionada às questões políticas. Então, entendo que para ele, não é no acontecimento do dizer que a significação é constituída, mas sim pela história que ela é determinada.

Nesse sentido, para o autor, a temporalidade característica do acontecimento é alicerce da cena enunciativa. Assim, a assunção da palavra é a ação que nos coloca no lugar de quem enuncia, o espaço do Locutor, grafado com maiúscula pelo autor, ou simplesmente representado pela letra L maiúscula, que “é então o lugar que se representa no próprio dizer como fonte deste dizer. E desta maneira representa o tempo do dizer como contemporâneo deste mesmo L, e assim representa o dizer como o que está no presente constituído por este L” (GUIMARÃES, 2017, p. 31).

Entretanto, essa ilustração de gênese do dizer, em si própria, ao tratar de fragmento e padrão de tempo é dividida, já que, para configurar na condição de L, é essencial ser interpelado “pelos lugares sociais autorizados a falar, e de que modo, e em que língua (enquanto falantes). Ou seja, para o Locutor se representar como origem do que se enuncia, é preciso que ele não seja ele próprio, mas um lugar social de locutor” (GUIMARÃES, 2017, p. 32).

Dessa maneira, tomo como exemplo, um deputado que apresenta um projeto de lei para votação, essa ação não é feita porque ele deu a si mesmo o poder ou ação de propor um projeto de lei, mas porque, do lugar social de deputado (falante da língua portuguesa) pode se colocar como a gênese daquilo que ele propõe enquanto um projeto de lei ou da própria ação de propor projetos de lei. Isso nos leva a refletir que a assunção da fala no ato de propor um projeto de lei só se torna exequível enquanto é constituído, uma vez que o Locutor, que se coloca como a gênese do projeto de lei, apenas o é quando constituído como um lugar social de locutor, isto é, o locutor-deputado que fala em português.

Sobre isso, Guimarães (2017, p. 32) afirma que:

O Locutor só pode falar enquanto predicado por um lugar social. A este lugar social do locutor chamaremos de *locutor-x*, onde o locutor (com letra minúscula) sempre vem predicado por um lugar social que a variável x representa (presidente, governador, etc). Assim é preciso distinguir o Locutor do lugar social (*locutor-x*) que ele se dá como Locutor. Ou seja, o Locutor é díspar a si mesmo. Sem esta disparidade não há enunciação.

Mas não é apenas o lugar social que se apresenta na cena enunciativa. Para Guimarães (2017), há um *lugar de dizer* que ele representa como sendo um enunciador que se dá quando “o eu do Locutor é o eu que não sabe que fala em uma cena enunciativa. A tal ponto que se toma como a pessoa, meramente enquanto tal, que deverá cumprir sua promessa. Aqui o lugar do Locutor se representa como *lugar de dizer* simplesmente” (GUIMARÃES, 2017, p. 33).

Assim, a cena enunciativa, põe em jogo os lugares sociais do locutor em suas ações enunciativas como locutor-deputado, locutor-juiz e ainda, esses *lugares de dizer* operam o que Guimarães (2017) chama de enunciador, que irá se apresentar como uma ilustração da inexistência dos lugares sociais do locutor. Assim, estão dentro da história, mesmo que pareçam independentes dela. Guimarães (2017, p. 34) apresenta os seguintes enunciadores:

O enunciador-individual, quando a enunciação representa o Locutor como independente da história; enunciado-genérico, quando a enunciação representa o Locutor como difuso num todos em que o indivíduo fala como e com os outros indivíduos; enunciador-universal, quando a enunciação representa o Locutor como fora da história e submetido ao regime do verdadeiro e do falso.

Na AD, o sujeito “não é o indivíduo, sujeito empírico, mas o sujeito do discurso que carrega consigo marcas do social, do ideológico e do histórico, mas tem a ilusão de ser a fonte do sentido” (GRIGOLETTO, 2008, p. 49), e é nessa esteira de discussões acerca do sujeito que Guimarães (2017) corrobora a noção de um sujeito que não se enuncia como ser físico, senhor daquilo que diz, mas contrariamente a isso, ele é tomado pela linguagem em um determinado lugar de enunciação. Então, esse sujeito “não é assim a origem do tempo da linguagem. O sujeito é tomado na temporalidade do acontecimento” (GUIMARÃES, 2017, p. 16).

É nessa discussão acerca do acontecimento e da temporalidade, construindo esse tecido da significação, que as discussões conduzidas por Guimarães (2017) nos levam a considerar o pensamento sobre a relação estabelecida entre a memória e o real da língua. Em sua obra, ele pondera que “todo acontecimento de linguagem significa porque projeta em si mesmo um futuro” e, concomitantemente, “esta latência de futuro significa porque o

acontecimento recorta um passado como memorável” (GUIMARÃES, 2017, p. 16). Essa volta a um memorável acontece sempre a cada novo acontecimento, não somente porque nos lembramos ou nos recordamos de algum fato, mas porque estamos diante de uma nova temporalização, um novo acontecimento de linguagem.

Para Pêcheux (2002, p. 29), nós “não descobrimos, pois o real: a gente se depara com ele, dá de encontro com ele, o encontra”, e, como este trabalho repousa no arcabouço teórico-metodológico da AD, é importante, após ter pontuado a visão de Guimarães (2017) sobre as relações entre a memória e o real da língua, apresentar um pouco acerca das considerações de Pêcheux sobre esses conceitos.

Para ele, esse “real da língua” tem características específicas, já que ao tratar desse objeto própria da linguística, é preciso considerar que ele se encontra, segundo Pêcheux (2002, p. 51):

[...] atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações.

Assim, é importante considerar a língua como aquilo que é posto pelos linguistas como a condição de existência. O autor entende que “A pesquisa linguística começaria assim a se descolar da obsessão da ambiguidade (entendida como lógica do “ou... ou”) para abordar o próprio da língua através do papel do equívoco, da elipse, da falta, etc...” (PÊCHEUX, 2002, p. 51).

Chegamos, então, onde as estradas se cruzam, como em uma bifurcação inversa. Os caminhos que provém da Semântica do Acontecimento e da AD encontram-se, pois podemos, aqui, trazer o conceito de interdiscurso, que trabalhamos no tópico anterior, e sua força para representar o todo que já está definido historicamente e que orienta o dizer do sujeito, o que “fala antes”. Então, é a partir dessa relação que postulamos que a constituição do presente está imbricada em sua relação com um passado que o alicerça e que essa memória que traz esse passado à cena só é possível fazer sentido no acontecimento.

Sobre a relação entre a linguagem e a memória, Zoppi-Fontana (2003, p. 177) considera que “a linguagem é a materialidade própria da memória histórica de uma sociedade”. Dessa forma é que a observação do seu funcionamento encontra espaço nos processos discursivos. Para a autora, a memória discursiva é entendida “como espaço ideológico estruturalmente/estruturado em que se realiza a interpretação, enquanto efeito

necessário da relação simbólica estabelecida entre o sujeito e o real da língua e da história” (ZOPPI-FONTANA, 2003, p. 178).

Para Guimarães (2017), dois elementos são cruciais para que se conceitue a enunciação, seriam eles: a língua e o sujeito, que é constituído pelo funcionamento da língua na qual enuncia algo. Entretanto, existe um terceiro elemento imprescindível na constituição do acontecimento, que é a sua temporalidade. Para o autor:

[...] constitui o seu presente e um depois que abre o lugar dos sentidos, e um passado que não é lembrança ou recordação pessoal de fatos anteriores. O passado é, no acontecimento, rememoração de enunciações, ou seja, se dá como parte de uma nova temporalização, tal como latência de futuro. É nesta medida que o acontecimento é diferença na sua própria ordem: o acontecimento é sempre uma nova temporalização, um novo espaço de conviviabilidade de tempos, sem a qual não há sentido, não há acontecimento de linguagem, não há enunciação (GUIMARÃES, 2017, p. 17).

Assim, a partir dessa definição apresentada pelo autor, entendo que, para ele, a temporalidade da enunciação não se relaciona apenas ao presente do ato de enunciar, mas trata do imbricamento entre os tempos presente, passado e futuro. Isso porque, enquanto acontecimento da linguagem, a enunciação é capaz de produzir a rememoração de enunciações, que estaria no campo da memória, e, através da qual nos é dada a possibilidade de constituir os sentidos no presente da enunciação, ou seja, aquilo que está no campo do “memorável”. Esse Presente da enunciação tem a capacidade de instaurar uma nova temporalidade, abrindo assim uma latência de futuro que nos levaria ao campo da interpretação, ou seja, da possibilidade de atribuição de sentido e, nesse caso, entraríamos no campo do “interpretável”.

Na esteira desse pensamento e nos remetendo ao objeto desta pesquisa, entendo que o percurso histórico das leis que incidem sobre a Educação Profissional, em nosso país, será de suma importância para o que irei discutir. Assim, reforço a noção de que o discurso se insere num processo real de produção, estabelecido nas relações de produção, reprodução e transformação próprias dos sujeitos em uma sociedade.

Nessa perspectiva da Semântica do Acontecimento, às luzes do estudo de Guimarães (2017, p. 12), podemos dizer, então, que a **designação** é o que poderíamos chamar de

[...] significação de um nome, mas não enquanto algo abstrato. Seria a significação enquanto algo próprio das relações de linguagem, mas enquanto uma relação lingüística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real, ou seja, enquanto uma relação tomada na história.

Logo, a partir dessa conceituação, seria possível fazermos uma diferenciação entre conceitos contíguos como os de nomeação e referência que, em muitos casos, são tidos como sinônimos. O autor destaca que a **nomeação**, por exemplo, seria “o funcionamento semântico pelo qual algo recebe um nome” (GUIMARÃES, 2017, p. 12); já, a **referência** “será vista como a particularização de algo na e pela enunciação” (GUIMARÃES, 2017, p. 12).

A partir dessa diferenciação entre os processos estabelecida por Guimarães, é possível entender que, através da nomeação, fazemos uma atribuição de um nome a uma coisa, de modo a identificá-la; já, por meio da designação, damos sentidos aos nomes. Aqui, faz mister mencionar o atravessamento do político e do histórico nesse processo de significação dos nomes e, por consequência, também o ideológico. Ainda, é por meio da referência que se dá a particularização dos referentes na e pela enunciação, isto é, no texto.

Assim, entendo que a designação é um processo de entremeio, que está interligada tanto à nomeação quanto à referência. Isso me leva a pensar que, quando nomeamos um objeto, estamos atribuindo a ele sentidos que são determinados pela memória discursiva do nome e que são ressignificados na enunciação. É a esse processo de significação dos nomes no acontecimento de linguagem que Guimarães (2017) chama de designação.

Ela é, portanto, um processo muito mais complexo que uma mera classificação ou nomeação; ela está emoldurada num recorte de mundo, construindo, a partir disso, um sentido do objeto que venha a ser nomeado. É pensando nisso que chego à conclusão de que um nome é um acontecimento, fecundo de uma historicidade, constituído num texto, pleno de significação e não uma mera denominação.

Embasado nessa discussão, penso a designação como moldura em que o sentido de um nome se constitui, fazendo funcionar a referência. É aí, então, que podemos observar a amálgama entre o referente e a designação, pois é essa relação de parte e todo que permite o flash do memorável, construindo assim, no presente do acontecimento, o sentido do nome.

Com base nessas considerações, a designação pode ser compreendida como espaço de constituição de sentido de um nome, que faz funcionar a referência e, nesse caso, vemos o referente como parte constitutiva da designação, que permite o recorte do memorável e a constituição do sentido do nome, no presente do acontecimento. No nosso caso, ao abordarmos o marco legal que incide sobre a educação profissional, a possível unicidade que pode haver nos textos de lei é uma característica que será vista como um mero efeito por um analista do discurso, visto que ele irá buscar, a partir de gestos de leitura, lançar um olhar diferenciado/divergente e, por que não dizer, antagônico para os mesmos elementos, de modo que, mesmo com o mesmo material linguístico, os sentidos produzidos podem ser sempre

diferentes. Isso se dá porque o gesto interpretativo não é material, fechado em si, datado, mas ele está no campo do simbólico, do ideológico, o que faz dele único.

Precisamos, então, para fechar essa discussão ponderar que: a. tomar a designação apenas como referência única de um determinado nome retira as múltiplas possibilidades por meio das quais outras designações podem se referir ao mesmo indivíduo; b. tomar a designação como mera nomeação ou classificação é desconsiderar uma gama de fatores da ordem da língua e do discurso que são inerentes à linguagem. Então, é preciso ter a clareza de que a designação está construída sobre o alicerce do imbricamento das referências, que dão condições para que aquele que enuncia relacione as descrições dadas a um referente determinado.

É, pensando dessa forma, que tomo aqui a iniciativa científica de pensar a designação como sendo um fenômeno elaborado, complexo, dinâmico que envolve diversas operações que englobam a língua e o discurso em suas práticas. Partindo dessa premissa, entendo que, ao estudar o processo de designação de um nome, é imprescindível considerar a memória do dizer desse nome. Isso porque o funcionamento da designação de um nome é dado através do memorável que é recortado pelo acontecimento. Assim, a designação de um nome atualiza, no acontecimento de linguagem, uma rede de outras tantas enunciações que o constitui.

Portanto, é partindo dessas discussões que me proponho a analisar o funcionamento da designação educação e suas relações com o trabalho no marco legal que rege a EP na virada do século XX, considerando essa memória discursiva que atravessa esse termo. Desse modo, acho importante afirmar que este estudo apoia-se nas discussões de Guimarães (2017), mas repousa no lastro do aporte teórico da Análise de Discurso pecheuxtiana e, por isso, esclareço que, diferente de Guimarães que elege como seu objeto de estudo o acontecimento da enunciação¹⁷, o objeto de estudo desta pesquisa é o discurso, que é entendido na AD como os efeitos de sentido entre os locutores.

Esses efeitos são produzidos pelo funcionamento da ideologia. Ainda, julgo ser necessário explicar que analiso o funcionamento da designação educação inserida historicamente num processo complexo que envolve acontecimentos que foram produzidos discursivamente, por meio da batalha para uma normatização da Educação Profissional na

¹⁷ O *acontecimento discursivo* é de natureza diversa do acontecimento enunciativo: enquanto, no acontecimento discursivo, ocorre uma desidentificação com a forma-sujeito, a qual está na origem da ruptura com a referida forma-sujeito, no *acontecimento enunciativo*, estamos diante de uma contra-identificação com a posição-sujeito dominante, a qual está na origem do afrontamento com os saberes que emanam desta posição-sujeito dominante no interior de uma formação discursiva. No primeiro caso, ocorre antagonismo e ruptura. No segundo caso, afrontamento com fragmentação da forma-sujeito. (INDURSKY, 2008, p. 27).

virada do século XX que é travada na esfera da língua, na esfera política e também na esfera jurídica, já que trato de textos de lei nesta pesquisa.

2.3.2 Deslizamentos de sentido

Como vimos discutindo até agora, as bases epistemológicas que sustentam a AD sempre consideram o sujeito do discurso atravessado pelas questões sociais, ideológicas e históricas. Ora, parece que é impossível falar sobre discurso sem considerar essas características. Então, podemos pensar que essas condições de produção que permeiam o discurso não são as mesmas em todos os momentos de uma sociedade.

Pensemos, então, que nos debruçamos sobre um conjunto de leis e decretos que regem a Educação Profissional em nosso país na virada do século XX. Essas leis podem ser vistas por muitos apenas como textos estáticos, datados, imóveis em seu tempo; entretanto, para o analista do discurso, esse material carrega uma materialidade discursiva importante para análise e entendimento de sua época. É nele que esse pesquisador pode mergulhar para que, utilizando-se de gestos de leitura embasados teoricamente, possa entender o momento em que esse marco legal está inserido.

É nesse raciocínio que nos embasamos para buscar neste trabalho essa dinamicidade da língua, do sentido, do discurso. É esse movimento, essa fluidez, essa movência que nos interessam como pesquisadores, pois é a partir dessas características que faremos uma ciência pautada no real da língua, pensada como um fato e ligada à exterioridade, à ideologia. Ela aparece como uma estrutura não fechada em si mesma, sujeito a falhas (ORLANDI, 2005).

É o discurso que nos dá as condições necessárias de compreender a maneira como acontecem as sedimentações e/ou os deslizamentos de sentido na/pela língua, em que as vozes dissonantes operam suas visões e posicionamentos. Ora, a interpretação é a ferramenta principal do analista do discurso, já que ela está entre o sujeito e o mundo; nela consiste no trabalho com a possibilidade de descrever/interpretar um funcionamento discursivo, “lidando/operando” com a paráfrase e a metáfora (ORLANDI, 2005).

Pêcheux e Fuchs ([1975] 1997), ao entender que a metáfora é primeira e não-derivada, não têm a intenção de inverter a relação entre o sentido próprio (núcleo de sentido, denotação, fundamento da proposição lógica) e o sentido figurado (periferia do sentido, maneira de falar, conotação, competência do ‘estilo’), como se todo sentido fosse figurado e periférico. Para esses estudiosos;

[...] trata-se, ao contrário, de liquidar o próprio par núcleo/periferia, considerando a metáfora como o transporte entre dois significantes, constitutivo de seu sentido, e a orientação des-igualizante desta relação como a condição de aparecimento do que, em cada caso, poderá funcionar como ‘sentido próprio’ ou como ‘sentido figurado’. (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 244).

Na esteira dessas reflexões, proponho uma discussão para a investigação da metáfora em AD, o que me impele às questões parafrásticas discutidas na AAD69. No intuito de pesquisar em que medida essas relações de substituição aproximavam-se/afastavam-se da noção de metáfora, já que ambas operam um sentido com outro/por outro.

No momento em que repensam as questões parafrásticas preconizadas na AAD 69, Pêcheux e Fuchs (1997, p. 179) se comprometem com a observação aplicada ao trabalho dos sentidos para fora de semântica geral, aquela que se daria como “espécies de filtros ou freios que viriam a inflectir o livre funcionamento da linguagem”. Neste processo de revisitação da teoria, apresentam uma semântica que não poderia estar submetida mais ao linguístico, mas precisaria ser pautada em um pensamento que considerasse uma dimensão discursiva.

Em seus estudos, Orlandi (1996) discute acerca da paráfrase e da polissemia e suas relações com o sujeito em seus níveis¹⁸ e o discurso, que “é o conceito intermediário que se coloca no lugar em que se encontram tanto a manifestação da liberdade do locutor quanto a ordem da língua, enquanto sequência sintaticamente correta” (ORLANDI, 1996, p. 194). Entretanto, não é no campo da abstração que isso acontece, mas, como afirma Pêcheux (1997, p. 76):

[...] como parte de um mecanismo em funcionamento, isto é, como pertencente a um sistema de normas nem puramente individuais nem globalmente universais, mas que deriva da estrutura de uma ideologia política, e, logo, correspondendo a um certo lugar no interior de uma formação social dada.

Nessa perspectiva, são esses elementos (sujeito e discurso) que irão determinar, entre outros pontos, o nível de relação entre o que ela chama de “leitura parafrástica, que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) do sentido dado pelo autor, e leitura polissêmica, que se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto” (ORLANDI, 1996, p. 200).

Seguindo esse raciocínio e aplicando-o ao corpus deste estudo, reitero que, por se tratar de textos de lei, a possibilidade de atribuição de sentidos pode ser vista como pouco

¹⁸ A autora considera que, no funcionamento discursivo há três níveis de sujeito; “o sujeito do enunciado, que deriva da análise do contexto linguístico. O sujeito da enunciação, que deriva da análise do contexto de situação. O sujeito textual, que deriva da consideração do texto como um todo, isto é, do contexto textual (ORLANDI, 1996, p. 198)”.

representativa; logo a leitura polissêmica é feita em grau muito pequeno, mas não é nula. Já que esses textos veiculam um discurso jurídico, o que é preciso problematizar, nesse discurso são as brechas para a interpretação, embora se pretenda objetivo, o direito é sempre interpretativo. Sobre isso, ao analisar o discurso jurídico, Zoppi-Fontana (2002) aponta:

[...] o arquivo de textos legais na formação de uma memória que trabalha como espaço de interpretação. É o efeito da reformulação parafrástica da lei se projetando dentro do arquivo, na redação de novos textos legais, e projetando-se sobre os fatos, na constituição de uma jurisprudência. O arquivo jurídico funciona, então, pela produtividade do acúmulo, pela ilusão de completude, pelos efeitos de congelamento de uma escritura no tempo. (ZOPPI-FONTANA, 2002, p. 186).

Entendo, a partir dessa discussão da autora, que o arquivo de textos de lei tem em si um gesto de leitura cristalizado, já que está caracterizado pela acumulação e pela estratificação. Isso porque ele opera por níveis, estratos e camadas que vão se sobrepondo e, assim, estabelecem relações textuais de citação/negação e também relações interdiscursivas de reformulação e apagamento.

Nesse ínterim, parto de Pêcheux (1995, p. 301), quando diz que “‘uma palavra por outra’ é a definição de metáfora”, com a finalidade de investigar em que medida as relações de substituição estão relacionadas às noções de metáfora e de paráfrase. Antes de fazer a reflexão que define a metáfora, o autor reflete que:

[...] “o sentido” é produzido no “non sens” pelo deslizamento sem origem do significante, de onde a instauração do primado da metáfora sobre o sentido, mas é indispensável acrescentar imediatamente que esse deslizamento não desaparece sem deixar traços no sujeito-ego da “forma-sujeito” ideológica, identificada com a evidência de um sentido (PÊCHEUX, 1995, p. 300).

Ora, esses deslizamentos não são meros ‘acontecimentos de sentido’, mas ficam marcados no sujeito. É importante perceber também que esse ritual ideológico produz brechas, porque não há ritual perfeito.

Caminhando com a discussão, nessa proposta de revisitação das discussões iniciais propostas na AAD69, Pêcheux e Fuchs (1997) discutem a questão parafrástica, com a proposta de, no funcionamento do discurso, observar se as substituições interferem ou não nos sentidos. Esses estudiosos entendem que, no início da AAD 69, preconizavam que “estas substituições eram necessariamente índices de equivalência, em outros termos, que as n

sequências de um domínio constituem n formas semânticas equivalentes de uma mesma proposição, no sentido lógico do termo” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 211).

É ainda, neste processo de revisão, que Pêcheux e Fuchs (1997) trazem duas ponderações relevantes. Primeiro apontam para a reflexão de que a definição dos pontos de comparação como algo natural é, antes de qualquer coisa, bastante arbitrária. Segundo, colocam-se no intuito de saber “se a identidade ou a não-identidade entre dois “conteúdos” deve revestir-se da mesma significação, quaisquer que sejam estes conteúdos” (1997, p. 216). Ou seja, eles percebem que a questão é mais complexa e entendem que os fenômenos semânticos de substituição “não se reduzem, de qualquer maneira, a uma ‘identidade da interpretação semântica’” (PÊCHEUX, 1997, p. 216).

Dessa forma, abre-se a possibilidade de ponderar a noção de efeito metafórico, ventilada por Pêcheux na AAD 69 ([1969] 1997), quando o deslizamento de um sentido X para um sentido Y era entendido como uma movimentação interna de um mesmo contexto. Essa visão estaria bem arraigada a uma noção de contexto definido/delimitado. De outra forma, é possível também evocar a visão de quando o autor entendia o efeito metafórico como o “fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual para lembrar que este “deslizamento de sentido’ entre X e Y é constitutivo do ‘sentido’ designado por X e Y; esse efeito é característico dos sistemas lingüísticos ‘naturais’” (PÊCHEUX, 1997, p. 96).

De acordo com Pêcheux (1997), a condição para que efeito metafórico se estabelecesse entre dois termos, X e Y, concernentes a dois enunciados, respectivamente instalados em dois discursos característicos de um mesmo contexto, era que apresentassem “uma interpretação semântica idêntica” (PÊCHEUX, 1997, p. 101). Daí terem tratado a sinonímia como “sinonímias contextuais entre dois grupos de termos ou expressões que produzem o mesmo efeito de sentido em relação a um contexto dado” (PÊCHEUX, 1997, p. 101).

No exercício de Análise de Discurso, a literalidade, a língua ou texto sem sentido é inexistente. Podemos dizer que a interpretação sempre já está, pois a paráfrase e a metáfora são os alicerces analíticos em Análise de Discurso. É dessa forma que entendo que o sentido pode sofrer um deslocamento e uma desembocadura em outros sentidos.

Parece-me que essa ideia de que esse deslocamento é o ponto chave para entendermos o que aqui estamos tendendo a chamar de **caminho discursivo**, pois esse termo tem nos ajudado a entender essa perspectiva movente da língua(gem) na materialidade do texto que nos propomos a analisar. Ainda não estou munido de um arcabouço de análises que nos permita, neste momento, definir o que seria esse **caminho discursivo**, mas, neste momento, o

entendemos como o resultado do entendimento acerca dos deslizamentos de sentido percebidos dentro do processo de análise de nosso *corpus*.

Poderia dizer, por agora, que minha tese é a de que é possível construir um **caminho discursivo** que considere os elementos componentes de um discurso, atravessado pelas suas CP's e inseridos em um período histórico determinado. É nessa relação estabelecida entre a história e a língua que nos engendramos para perceber os deslizamentos de sentido presentes na materialidade dos textos legais que constroem o discurso sobre a Educação profissional na virada do século XX no Brasil.

Há, nos estudos desenvolvidos em AD, uma ideia de que não há apagamento ou esquecimento dos traços inconscientes do significante; isso significa dizer que eles sempre estão lá, mas isso não significa que eles não se modificam, que seu sentido está inerte e preso no tempo, alheio aos contextos outros aos quais são expostos. Ora, é, na verdade, nessas relações de submissão a outras condições de produção que repousa a chance de que eles possam se ressignificar, aí onde mora a possibilidade da movência e dos deslizamentos desses sentidos. E é nesse campo fecundo de significação que repousa o trabalho do analista do discurso.

Na esteira dessas discussões, Pêcheux (2002, p.53) pondera que:

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, lingüisticamente descritível como uma série (léxicosintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação.

É este fenômeno que aponta para o trânsito do sentido que pode deslocar, desaguando em outros sentidos, partindo daí a abertura das possibilidades que nos permitem analisar os termos que nos propomos neste trabalho em seus contextos sócio-históricos, considerando para isso a possibilidade dos deslizamentos de sentido que se estabelecem em relação a eles.

Entendemos, então, que esses deslizamentos de sentido são partes materiais do discurso, estabelecidas claramente pelas relações que acontecem entre a língua e a história, entre o simbólico e o político, a partir do confronto estabelecido pelo analista do discurso, escafandrista dos textos, materialidade real de produção de sentidos. E assim, nos encaminhamos para o nosso próximo capítulo em que farei uma discussão acerca do marco legal, da educação profissional e do trabalho como forma de conxtualizar o discurso sobre a educação profissional na virada do século XX.

3 MARCO LEGAL, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TRABALHO: CONHECENDO O OBJETO DE ESTUDO

As discussões que estamos conduzindo em nosso percurso de pesquisa nos trouxeram, após problematizarmos a teoria que sustenta nosso trabalho, a pensar o nosso objeto de forma prática e contextualizada, pois é impossível teorizar sobre algo sem perceber esse objeto dimensionalmente ligado e contextualizado a uma realidade que funcione como sua moldura.

É pensando nisso que buscamos, neste capítulo, refletir acerca dos pontos que se entrelaçam para formar o alicerce de nossas discussões, pois entendemos que, para pensar a designação de educação e suas relações com o trabalho e os deslizamentos de sentido que tais designações sofreram no marco legal que rege a educação profissional na virada do século XX, é imprescindível que discutamos sobre os conceitos de marco legal, educação e trabalho, ligando-os e entendendo-os às luzes do referencial da AD.

Em nosso percurso de reflexões, entendemos que não é o texto, a língua ou a fala que são o discurso, mas, para que ele exista, há uma necessidade dos elementos que compõem a língua. O discurso, na verdade, repousa na relação entre os locutores e os efeitos de sentido produzidos nessa relação, considerando-se o contexto sócio-histórico em que tal discurso é produzido. Então, podemos dizer que é impossível, como analistas do discurso, nos dissociar das práticas sociais, pois são elas que guardam em si a essência da linguagem, sua materialidade e regularidade que, para ser compreendida, jamais poderá ser dissociada de seus processos de produção.

Então, ao buscarmos esse objeto compreendido nesse prisma do trabalho, da educação e das leis, espelhos para a nossa análise, ligamo-nos fortemente à ideia de que o discurso encontra-se no social e implica uma exterioridade à língua. Logo, podemos afirmar que o discurso é o espaço onde os fenômenos linguísticos e os processos ideológicos serão articulados e, dessa maneira, os sentidos são constituídos a partir dos processos sócio-históricos.

Neste capítulo, pautado nesse entendimento, buscarei discutir sobre esses elementos que permeiam esta pesquisa, pois entendo que o marco legal, matéria social e linguística deste trabalho, está espelhado no desenvolvimento das relações estabelecidas entre os membros da sociedade.

Eles são o berço onde nascem e repousam os processos de lutas sociais fundadas e vivenciadas pelos diversos campos e segmentos que se organizam socialmente como forma de garantirem sua existência e estarem inscritos na tessitura social. Por interesse do Estado, a lei

pode ser o texto do cumprimento ou apenas uma formalidade. No caso das leis que nos propomos a estudar, é nosso intuito perceber essa relação entre o que está na lei, material linguístico, palpável e o discurso, fruto de suas relações com o contexto social.

Fazemos esse percurso de análise por entendermos que falar sobre leis que incidem sobre a Educação é falar sobre interesses ou desinteresses, pois “na perspectiva da AD, interessa não o que uma palavra ou expressão significa, mas como funciona no discurso, na conjuntura histórica em que foi enunciada” (CAVALCANTE, 2007, p. 74). E é essa conjuntura que nos impele a, além de falarmos sobre leis, identificarmos que elas incidem sobre a Educação e, mais especificamente, sobre a modalidade da Educação Profissional.

Na virada do século XX, a Educação Profissional brasileira passou por momentos bem distintos e que, como mensuramos anteriormente, serviram de moldura para a materialização das leis que incidiram sobre essa modalidade. A sociedade assistiu, na década de 90, ao processo de globalização que, em sua mais simples definição, quebrou as fronteiras territoriais, inserindo-nos em um mundo global e de relações políticas, culturais e sociais muito mais facilitadas.

A educação que, na visão de Mészáros (2008, p. 9) “não é um negócio, mas uma criação” aparece, neste primeiro momento, com o intuito de formar o estereótipo de homem ideal aos modos de produção capitalista. Essa força também direcionou as leis que se aplicaram à Educação Profissional.

É nessa moldura social de competitividade e informa(ciona)lidade que ultrapassamos a barreira do século XX. Nesse período, o Estado deve proporcionar fortes direitos individuais à propriedade privada, facilitar o regime de direito e ajudar as instituições de mercado de livre funcionamento e do livre comércio. E ainda precisa conceber legislação e estruturas regulatórias que favorecem as corporações.

Nesse início do século XXI, podemos perceber a configuração da era informacional e, nesse contexto, a palavra poder, talvez tenha outro sentido e esteja ligado a conhecimento, rapidez ou domínio de tecnologias. O Homem direciona seu olhar para uma esfera em que se coloca como sujeito de uma força imaterial, que está refletida em todos os contextos, mas, principalmente, na economia, que é a força motivadora de nossa sociedade.

No âmbito da economia, nos últimos anos, esse poder informacional tem sido diretamente ligado às transformações de relações que a movimentam e que definem as relações de poder. Sobre isso, acrescenta Castells (2005, p. 120):

Ao transformarem os processos de processamento da informação, as novas tecnologias da informação agem sobre todos os domínios da atividade humana e possibilitam o estabelecimento de conexões infinitas entre diferentes domínios, assim como entre os elementos e agentes de tais atividades. Surge uma economia em rede profundamente interdependente que se torna cada vez mais capaz de aplicar seu progresso em tecnologia, conhecimentos e administração na própria tecnologia, conhecimentos e administração.

Vivemos em uma sociedade que tem se baseado numa economia informacional, rápida, que necessita de dinamicidade, estreita as relações daqueles que conseguem acompanhar a mudança e afasta aqueles que não têm condições de fazê-lo (CASTELLS, 2005). Podemos, então, perceber que as relações socioeconômicas da “sociedade informacional” foram pensadas para os mais fortes e não para os mais fracos nessa conjuntura. Aqui, entendemos “mais fortes” como o Estado e “mais fracos” como os trabalhadores, ou utilizando os estudos de Antunes (2009): a classe-que-vive-do-trabalho¹⁹. Esta que essencialmente depende de sua força de trabalho para a sobrevivência e que disputa com uma industrialização totalmente subserviente aos lucros dos empregadores e pouco preocupada com os direitos de seus trabalhadores. Será que já não teríamos uma classe-que-vive-para-o-trabalho?

Em uma sociedade construída sobre os interesses do capital, cada vez mais nos tornamos indivíduos que, comprometidos em sustentar a lógica da produtividade e da multitarefa, tornamo-nos pessoas que vivem para atender a lógica imposta e sustentar a noção de sucesso profissional que, cada vez mais, se efetiva baseada na proatividade. Assim, vivemos para trabalhar.

Nesse modelo de sociedade informacional, surge um novo trabalhador que tem uma força muito mais intelectual, que valoriza o saber em detrimento do executar por força e, por isso, é levado a crer que tem mais valor. É um indivíduo que busca, a todo custo, sua capacitação para pensar o que é necessário no/ao mercado. Antes, o que interessava para os empregadores era a força - de suma importância no chão das fábricas - para contribuir com o crescimento de uma economia que tinha uma característica muito mais industrial.

Todavia, esse arcabouço intelectual não é garantia de autonomia e estabilidade, pois a velocidade com que os conhecimentos ficam obsoletos leva esse trabalhador a viver em uma

¹⁹ Utilizaremos este conceito cunhado pelo estudioso Ricardo Antunes, com o objetivo de dar ênfase para sua leitura contemporânea da complexidade do mundo social, Antunes lança mão de uma “noção ampliada de classe”. Procura, com isso, apresentar a nova forma de ser da “classe-que-vive-do-trabalho”. O autor deixa claro, contudo, que não se trata de uma “nova expressão conceitual”, mas de uma ampliação no foco de análise, com vistas a dar conta da diversificação e complexificação do proletariado hoje. Tal empreendimento analítico se refere, com efeito, a uma atualização da compreensão marxista de classe, ensejando apreender as transformações pelas quais as relações de produção passaram nas últimas décadas. Para aprofundamento, sugerimos a leitura do texto “A classe-que-vive-do-trabalho – A forma de ser da classe trabalhadora hoje”, de Ricardo Antunes (2009).

eterna busca por conhecimento que garantirá(?) sua empregabilidade, já que ele, dessa forma, entende-se mais competitivo, atual e, assim, pronto para essa lógica do mercado na competição acirrada por um emprego.

Essa busca por ser empregável é reforçada pelo dinamismo de uma sociedade preocupada somente com a manutenção de sua máquina econômica. Na verdade, não é o trabalhador e suas especificidades que são ponderadas, mas a forma de sua subserviência ao modo de produção, à sua expansão. E, considerando essas especificidades que, muitas vezes, são prejudiciais aos trabalhadores que, em realidades distintas observadas, por exemplo, no que diz respeito ao gênero, faixa etária ou mesmo etnia, deixam de ser interessantes ao sistema e passem para as margens do processo no tocante às relações capitalistas de trabalho.

Para Antunes (2009), esse movimento não é isolado; na verdade, ele cria consequências, como o trabalho terceirizado e a precarização. Essa nova morfologia do trabalho é resultante das perceptíveis transformações que abalaram o mundo do capital nas últimas décadas; abarcam todos os tipos de operários, desde os de base industrial e rural clássicos até os assalariados dos serviços. Representa, também, um novo contorno das formas de representação das forças sociais e políticas do trabalho.

É nesse tom e emoldurado por essas discussões que apresento o nosso terceiro capítulo que, na esteira do embasamento teórico contundente da AD, fará uma apresentação de nosso objeto, perpassando as discussões que permeiam o marco legal, levando-nos a refletir tecnicamente sobre a materialidade dos textos que serão trabalhados em nosso estudo, definindo os textos legais que estudaremos, mas também problematizando sobre eles como espelhos de um discurso político, objeto primordial para a AD, que estabelece uma relação particular entre a linguagem e a instituição, inscrito claramente no campo do convencimento e da ordem.

Em seguida, continuarei nosso percurso, discutindo sobre a Educação Profissional brasileira como um espaço da luta de classes, ponto primordial celebrado por Pêcheux em suas pesquisas e cerne de suas discussões, portanto, ponto sempre a ser considerado por um analista do discurso. Buscarei, nesse tópico, pensar sobre as funções sociais dessa modalidade, bem como ponderar acerca dos conceitos de formação profissional e formação técnica.

Encerrarei esta discussão pensando sobre o trabalho, ponderando como as transformações no mundo do trabalho moldam a nossa formação social e são frutos de nossa sociedade capitalista, bem como observando suas relações com a educação como forma de colocarmos o resultado, mas também o processo dessa educação que é permeada por leis que,

por sua vez, como apontamos, estão emolduradas em um contexto social que é determinante para a interpretação do discurso produzido por eles.

3.1 UM RESGATE DAS CONDIÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS PARA A ANÁLISE DO MARCO LEGAL QUE INCIDE SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A Análise do Discurso é um campo teórico que alia seus estudos às mais diversas áreas. Neste trabalho, temos a consciência de que estamos desenvolvendo, antes de qualquer coisa, um estudo linguístico, com parâmetros e teorias advindas da área da Linguística, mas também perpassamos a História da Educação, com um olhar mais específico para a modalidade da Educação Profissional, que também, como já apresentamos anteriormente, é entendida como um campo de estudo, e sobre o qual nos aprofundaremos nas próximas seções deste capítulo.

Mas não podemos negar que, para estudar as leis que regem essa modalidade, precisamos nos engendrar, ainda que sucintamente, pelo campo do Direito, que é o que estamos nos propondo a fazer neste tópico, em que nos debruçamos sobre a intenção de definir que elementos compõem esse marco legal que rege a Educação Profissional, pois “a relação entre as significações de um texto e as suas condições sócio-históricas é constitutiva das próprias significações (ORLANDI, 2005, p. 8)”.

Buscando na literatura acadêmica da área do Direito, encontramos as reflexões de Castro (2007) que pondera sobre a palavra “Direito”, bem como esse conceito no tocante à própria Ciência do Direito. A autora aponta que a definição “vem dos Romanos antigos e é a soma da palavra DIS (muito) e RECTUM (reto, justo, certo), ou seja, Direito em sua origem significa que é muito justo, o que tem justiça” (CASTRO, 2007, p. 2). O senso comum entende o Direito como um conjunto de normas para a observância da justiça e a resolução de conflitos no convívio social.

O contexto histórico, imprescindível para que o analista do discurso possa interpretar a dimensão linguística a que se propõe estudar, também é imprescindível para que se pense no Direito. O ser humano é o elo entre a História e o Direito. Este é o resultado das ações humanas; ele é cultura e resultado do tempo histórico em que a sociedade o produziu, ou produz, está inserida.

A Constituição de 1934 celebrou as leis trabalhistas já vigentes em nosso país, dando-lhes força de leis constitucionais, privilegiou a massa de trabalhadores dos grandes centros

urbanos e deixou à margem trabalhadores rurais. Como podemos observar no artigo 121 (BRASIL, 1934) transcrito abaixo:

Art 121. A lei promoverá o amparo da produção e estabelecerá as condições do trabalho, na cidade e nos campos, **tendo em vista a protecção social do trabalhador** e os interesses economicos do paiz. § 1.º A legislação do trabalho observará os seguintes preceitos, além de outros que collimem **melhorar as condições do trabalhador**: a) proibição de diferença de salario para um mesmo trabalho, por motivo de idade, sexo, nacionalidade ou estado civil; b) **salario minimo, capaz de satisfazer, conforme as condições de cada região, ás necessidades normaes do trabalhador**; c) trabalho diario não excedente de oito horas, reduziveis, mas só prorrogaveis nos casos previstos em lei; d) proibição de trabalho a menores de 14 annos; de trabalho nocturno a menores de 16 e em industrias insalubres, a menores de 18 annos e a mulheres; e) repouso hebdomadario, de preferencia aos domingos; f) férias annuaes remuneradas; g) indemnização ao trabalhador dispensado sem justa causa; h) assistencia medica e sanitaria ao trabalhador e á gestante, assegurado a esta descanso antes e depois do parto, sem prejuizo do salario e do emprego, **e instituição de previdencia, mediante contribuição igual da União, do empregador e do empregado, a favor da velhice, da invalidez, da maternidade e nos casos de accidentes de trabalho ou de morte**; i) regulamentação do exercicio de todas as profissões; j) **reconhecimento das convenções collectivas de trabalho**. § 2.º Para o effeito deste artigo, não ha distincção entre o trabalho manual e o trabalho intellectual ou technico, nem entre os profissionais respectivos. § 3.º Os serviços de amparo á maternidade e á infancia, os referentes ao lar e ao trabalho feminino, assim como a fiscalização e a orientação respectivas, serão incumbidos de preferencia a mulheres habilitadas. § 4.º O trabalho agricola será objecto de regulamentação especial, em que se attenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferencia na colonização e aproveitamento das terras publicas. § 5.º A União promoverá, em cooperação com os Estados, a organização de colonias agricolas, para onde serão encaminhados os habitantes de zonas empobrecidas, que o desejarem, e os sem trabalho. § 6.º A entrada de immigrants no territorio nacional soffrerá as restricções necessarias á garantia da integração ethnica e capacidade physica e civil do immigrant, não podendo, porém, a corrente immigratoria de cada paiz exceder, annualmente, o limite de dois por cento sobre o numero total dos respectivos nacionaes fixados no Brasil durante os ultimos cincoenta annos. § 7.º É vedada a concentração de immigrants em qualquer ponto do territorio da União, devendo a lei regular a selecção, localização e assimilação do alienigena. § 8.º Nos accidentes do trabalho em obras publicas da União, dos Estados e dos Municipios, a indemnização será feita pela folha de pagamento, dentro de quinze dias depois da sentença, da qual não se admitirá recurso *ex officio* (BRASIL, 1934, grifo nosso).

Proponho uma sucinta discussão desse artigo que versa sobre o trabalho e faço uma ponte com o que hoje encontro em nossa sociedade no que diz respeito às leis trabalhistas. Vejamos que esse texto de lei do século passado apresenta uma relação muito mais humana sobre o trabalho do que a reforma trabalhista proposta pelo congresso no ano de 2017.

Entendo que é impossível falar sobre Educação profissional sem fazer uma relação contígua com o trabalho e, nessa perspectiva, podemos perceber que, desde o século passado, os textos de lei discutem a questão do trabalho e dos direitos do trabalhador com avanços e

retrocessos visíveis. Em nossas análises, buscaremos fazer esse contraponto, tentando contribuir de forma mais efetiva para essa discussão.

Continuando nosso percurso é, também, nessa constituição, que, pela primeira vez, a educação é tratada como uma área que necessita de responsabilidade e investimentos da União, dos estados e municípios, como vemos a seguir:

Art 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporciona-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite efficientes factores da vida moral e economica da Nação, e desenvolva num espirito brasileiro a consciencia da solidariedade humana. (BRASIL, 1934).

Essa benesse não virou realidade imediatamente e efetivou a democratização do ensino básico no país (e isso acontece até hoje). Entretanto, ela pode ser pensada tendo em vista que o Brasil passou por transformações que geraram uma demanda de uma melhor formação escolar para os trabalhadores, haja vista a troca de eixo do trabalho do campo para as cidades.

Nessas palavras, fica claro que as leis que são reguladoras de uma sociedade apontam para a manutenção do sistema dominante dessa sociedade, nesse caso, para a manutenção do Estado. Então, a Educação desenvolve-se atrelada ao modelo econômico hegemônico, assim, têm-se educação para o trabalho rural ou para o trabalho na indústria. Fica, dessa maneira, sob a Educação e, por assim dizer, da escola, a responsabilidade de sedimentar na sociedade as ideologias que interessam às classes dominantes.

Aqui, já conseguimos claramente evocar essa relação das palavras com o mundo, à medida que fazemos esse resgate histórico, pois nesses dois textos já percebo a possibilidade de considerar o sentido da linguagem dentro de um acontecimento do dizer. Os textos legais nos apresentam os termos “Instrução” e “Educação” funcionando como designações, já que podemos perceber “a significação enquanto algo próprio das relações de linguagem, mas enquanto uma relação linguística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real, ou seja, enquanto uma relação tomada na história (GUIMARÃES, 2017, p. 12).

É possível analisar que, em 1824, pela realidade social ser majoritariamente rural e, com isso, postos de trabalho simplificados, à população era oferecida apenas uma “instrução, ou seja, saberes de uma natureza mais prática que estão relacionados mais a um “saber-fazer”.

No texto de lei da constituição de 1934, como mencionai na discussão, os postos de trabalho estavam mais concentrados nas zonas urbanas, logo a necessidade era de uma formação mais elaborada, aplicada a uma realidade possivelmente mais mecanizada em que

os trabalhadores precisariam de um conhecimento básico, pelo menos para não quebrarem as máquinas.

Depois da Constituição de 1934, surgiram correntes paralelas²⁰ ao Movimento Tenentista²¹, que foi esfacelado devido à sua ideologia pouco coerente. No dia 10 de novembro de 1935, utilizando o argumento da urgência de se sanar as agitações populares ligadas ao movimento tenentista foi decretado o fechamento do congresso e anunciada uma nova constituição, que já estava pronta e servia aos ideais da ditadura estadonovista²².

A constituição de 1937 é também conhecida como “Polaca”, pois sofreu influência da Carta Polonesa de 1935, “sofreu também influência da Constituição Portuguesa de 1933, da italiana fascista Carta Del Lavoro e da Constituinte de 1891” (CASTRO, 2007, p. 477). É considerada uma Constituição de Ditadura, pois todo poder era do Executivo Federal e não do povo, que era representado exclusivamente pelo Presidente da República, que é tomado no documento como autoridade suprema do Estado.

Nesta constituição, diferentemente da anterior, que responsabilizava o Estado diretamente pela Educação, a responsabilidade da Educação é da família, sendo o Estado um mero colaborador, como podemos ver no texto dos artigos 124 e 125 dessa constituição:

Art 124. A família, constituída pelo casamento indissolúvel, está sob a protecção especial do Estado. Às famílias numerosas serão atribuídas compensações na proporção dos seus encargos. **Art. 125.** A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos paes. O Estado não será estranho a esse dever, collaborando, de maneira principal ou subsidiaria, para facilitar a sua execução ou supprir as deficiencias e lacunas da educação particular (BRASIL, 1937).

Neste trecho, destaco o que o Estado entendia por família naquele tempo - “constituída por casamento indissolúvel” - e ainda a responsabilidade da educação por parte dessa família sobre a qual podemos fazer uma relação com alguns projetos em voga hoje em nossa sociedade, que apontam para uma legalização do ensino doméstico.

No Brasil, está em tramitação o Projeto de Lei 2401/19, que regulamenta a educação domiciliar no País. De acordo com o texto, os pais que optarem pelo ensino domiciliar terão

²⁰ Essas correntes são representadas pelo fascismo e o comunismo que simbolizam as tendências da Europa pós-guerra. No Brasil, comunistas tentaram tomar o poder entre os anos de 1935 e 1936, sem êxito e sem fôlego.

²¹ O Movimento Tenentista, também conhecidos como Tenentismo, consistiu numa série de revoltas durante a década de 1920 lideradas por oficiais do exército de baixa patente. Essas revoltas tinham como principais reivindicações a reforma da estrutura de poder no Brasil, que estava sob a "República do Café-com-Leite", ou seja, dominado pelas oligarquias mineira e paulista. Para aprofundamento, sugerimos a leitura de: PRESTES, Anita L. **Os Militares e a Reação Republicana: As Origens do Tenentismo**. Vozes, Petrópolis, 1994.

²² O Estado Novo foi a terceira e última fase da Era Vargas. Durou de 1937 a 1945 e sucedeu, portanto, as fases do Governo Provisório (1930 a 1934) e do Governo Constitucional (1934 a 1937). A característica principal do Estado Novo era o fato de ter sido propriamente um regime ditatorial, inspirado no modelo nazifascista europeu, então em voga à época.

que formalizar a escolha junto ao Ministério da Educação. Mesmo que, em muitos países, essa modalidade de ensino seja uma realidade, em nosso país essa proposta tem gerado discussões, já que são os pais que irão ser responsáveis por todo o processo educacional, inclusive a parte acadêmica que antes estava a cargo da escola.

Tanto no caso da lei antiga e do projeto de hoje, há uma ausência de responsabilidade do Estado no que diz respeito à educação dos cidadãos, uma vez que outorga às famílias a tutela da educação formal dos filhos em um país de extremas desigualdades e de acesso parco a uma educação de qualidade garantida para a população. Nesse caso, o mais importante é entender como essa desobrigação do Estado se estende para todo o conjunto da população, porque isso fragiliza a educação, especialmente a educação pública que deveria ser sua responsabilidade.

No texto apresentado acima, os termos “dever” e “direito” são colocados contiguamente de forma a responsabilizar os pais pela educação dos filhos. Nesse caso, o Estado aparece apenas como aquele que irá dar condições para que isso aconteça se “desresponsabilizando” assim por ação que deveria ser sua.

Já, as leis relativas ao trabalho foram mantidas, pois era uma forma também de manipulação e controle da classe trabalhadora, a massa da sociedade, responsável pela manutenção do poder do presidente.

Todavia, a subordinação dos sindicatos aos interesses do Estado fica mais evidente, pois eles dependiam do repasse do Ministério do Trabalho referente à contribuição dos Trabalhadores, mas não havia normas claras para esse repasse, estando o Sindicato subserviente ao Estado.

Em 1946, no mês de setembro, com a queda do Estado Novo devido aos desgastes causados também pela constituição de 1937 e sua vertente pouco popular, foi aprovada uma nova Constituição Brasileira que, ao contrário das anteriores, não foi precedida de uma comissão especial nomeada pelo poder executivo.

Essa constituição está inserida no período histórico que ficou conhecido como “experiência democrática”, que se caracterizou por uma profunda ebulição no que diz respeito às relações de trabalho, pois havia um operariado urbano em busca de melhorias de vida, o crescimento das favelas e periferias nos grandes centros, uma elite habituada à dominação e satisfação de suas necessidades e uma nova classe média urbana que se identificava com essa elite, mas não era elite, logo, um “barril social de pólvora” (CASTRO, 2007, p. 525).

Estamos caminhando historicamente para um momento nefasto da história brasileira no que diz respeito ao Estado e sua organização, pois, ao chegarmos na década de 1960, mais

especificamente no dia 31 de março de 1964, o país sai do seu estado de democracia em direção a uma ditadura que iria se tornar cada vez mais fechada, violenta e propícia ao não reconhecimento da fronteira entre a legalidade e a ilegalidade.

Neste período, os Atos Institucionais foram formas de lei muito utilizadas pelo governo para conduzir suas ações, pouco democráticos e unilaterais; eles eram responsáveis por tornar a ditadura redundante em torno de si mesma. Se abrirmos um parêntese e observarmos o país hoje, no atual governo, eleito com os ecos desse período que o Brasil viveu, podemos dizer que a redundância é uma característica gerencial da raiz ditatorial em nosso país.

Os Atos foram sendo numerados e iam se auto justificando, ou buscando uma justificativa para sua existência, geralmente atrelada à manutenção da segurança nacional e buscando os culpados que, na maioria das vezes, eram denominadas de comunistas ou bolcheviques. Dessa forma, os militares assumiam a responsabilidade e o poder de legislar, deixando claro que a legitimidade de suas ações não vinha do Congresso Nacional.

A constituição de 1946 assistiu a três Atos Institucionais e foi se enfraquecendo, enquanto documento democrático. Na verdade, era um engodo que só tinha valor enquanto não atrapalhasse os planos daqueles que estavam no poder. Então, em 1967, o Ato Institucional nº 4 foi uma convocação do Congresso Nacional, que havia sido fechado pelo Executivo há um tempo, para a votação da Constituição.

Essa Constituição era, na verdade, um arremedo da Constituição de 1946, excluindo-se os pontos democráticos e sendo incluídos os Atos Institucionais publicados até sua escritura, que ocorreu durante o ano de 1966 por uma equipe nomeada pelo presidente, formada pelos constitucionalistas: Levy Carneiro, Temístocles Cavalcante, Orozimbo Nonato e Miguel Seabra Fagundes.

É impossível falarmos desse período sem tocarmos no Ato Institucional nº 5, famoso na história como AI-5. O Estado, preocupado com o crescimento da ala progressista que era oposição aos ideais que norteavam o Regime Militar, convocou, no dia 13 de dezembro de 1968, o Conselho de Segurança Nacional para que fosse comunicado sobre o novo Ato Institucional que seria proclamado.

Foram tempos nefastos para o direito democrático em nosso país, em que não se pode nem dizer que os Militares Legislaram, pois as leis estavam a serviço irrestrito de seus ideais de nação e de Estado e, basicamente, em função de legalizar seus atos, por mais negativos que fossem. Um bom exemplo disso era a possibilidade, garantida por lei, de que encarregados de Inquéritos Policiais pudessem “prender qualquer indivíduo por sessenta dias, dos quais dez

em regime de incomunicabilidade (CASTRO, 2007, p. 556). Isso comportava tempo suficiente para se proceder a tortura, que era comum e muito utilizada nesse período.

No que diz respeito à Educação, matérias como História e Filosofia²³ foram praticamente banidas do currículo como forma de enfraquecer a formação político-social dos estudantes que se apresentavam como grandes opositores ao Regime Militar, imbuídos de seus ideais de mudança. Os militares inseriram nos currículos uma nova cadeira obrigatória, a Educação Moral e Cívica, que tinha a finalidade de sedimentar na população mais jovem um sentimento cívico fabricado aos moldes do Regime Militar e de propagar uma visão moralista de mundo, que tornaria esse público mais fácil de ser manipulado.

A partir de 1978, o espectro popular e democrático começou a tomar força e ressurgir em todo país. As greves no ABC paulista, quando quase cem mil metalúrgicos pararam suas atividades para exigir melhores condições de trabalho e salários, foram uma grande afronta à legislação trabalhista construída em cima da opressão aos trabalhadores, pois os impedia de fazer greves. Então, essa ação foi uma forma de resistência.

Era o caminho da redemocratização que se iniciava e deixava poucas alternativas aos militares que viam a popularidade de seu regime cair e a organização popular fortalecer-se, pois era notória a crise econômica e social que o país vivia. Foi assim que, em 1983, teve início, em todo país, uma campanha que exigia eleições diretas para presidente, chamada “Diretas já!”, que teve seu auge com a votação da emenda constitucional, conhecida como Dante de Oliveira, que representava uma proposta para o reestabelecimento das eleições diretas em nosso país.

Como o presidente eleito, Tancredo Neves, faleceu, seu vice, José Sarney, do ARENA, partido que havia compartilhado o poder com os militares, assumiu, e o povo brasileiro depositou sua esperança em uma nova Constituição. Os trabalhos para sua escrita começaram em fevereiro de 1987 e foi a primeira vez que ideias da população foram aceitas para construir um documento que negasse todos os valores autoritários impostos no Regime Militar. Essas ideias integravam as emendas populares²⁴.

A Constituição de 1988 é chamada de “Constituição Cidadã”, entretanto ela não foi escrita respeitando a heterogeneidade da sociedade brasileira, como aponta Castro (2007):

²³ A reforma do EM, aprovada no governo Temer, quase anos vai na mesma linha e retira a obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes.

²⁴ Petições encaminhadas por, pelo menos, três organizações da sociedade civil com, pelo menos, 30.000 assinaturas.

Para uma noção geral, a Constituição hoje em vigor foi feita por pessoas que não refletiam a heterogeneidade do Brasil. Trinta e dois por cento dos congressistas eram ligados a interesses industriais e apenas 3% era formado por profissionais de nível médio. Os interesses do capital chegavam a atingir 42,25% do total de participantes e os interesses trabalhistas somente 12,15% (CASTRO, 2007, p. 563).

Podemos perceber, assim, o movimento do poder na construção das leis. Mesmo em uma democracia, como era o que almejava a constituição, os direitos estão condicionados aos interesses da maioria dominante. Ainda assim, no texto constitucional, no que diz respeito ao trabalho, foram garantidos os direitos dos trabalhadores e, dessa vez, considerando também a realidade dos trabalhadores rurais como, por exemplo: “universalização do direito à greve, agora incluídos funcionários públicos (art. 9º), a jornada de trabalho de 44 horas semanais (art. 7º, inciso XIII), a irredutibilidade do salário (art. 7º, inciso VI), a participação nos lucros (art. 7º, inciso XI), o salário família (art. 7º, inciso XII) (...) (CASTRO, 2007, p. 564)”, entre outros direitos.

O analista do discurso sabe que seu grande trunfo é entender as relações profícuas estabelecidas entre História, Texto e Discurso. Como analista, entendo que essas relações vão sendo redefinidas, pois o que é histórico não é apenas contexto, mas compõe a dimensão linguística; logo, o texto. É essa moldura que me orienta enquanto pesquisador em minhas análises: a busca pela significação, logo o discurso.

O percurso feito até aqui é imprescindível para se captar “todo esse complexo” onde repousam os enunciados, mostrando para nós que o texto, no nosso caso, o texto legal com suas leis, decretos e portarias não são só documentos ou ilustrações que exemplificam algo, mas têm uma materialidade própria, carregada de simbolismos e significações. E é isso que buscamos neste trabalho: a discursividade presente nas leis que incidem sobre a Educação Profissional.

Para isso, saindo do campo da história, moldura imprescindível ao corpus que nos propomos a analisar, partiremos às discussões que envolvem o texto legal em sua materialidade como forma de definirmos os elementos que estamos estudando e suas relações com o discurso.

3.1.1 Marco legal: a materialidade do Discurso Jurídico e do Discurso Político

Para iniciarmos nossa discussão acerca da materialidade do discurso jurídico, é importante pensarmos que a dimensão linguística, nesse caso, o texto jurídico, é

imprescindível para que o analista do discurso proceda ao seu trabalho. Cury (2000) pondera acerca dessa relação entre o direito e a materialidade linguística com as seguintes palavras:

O direito deve ser declarado e entre os modos de se declarar um direito o mais disseminado é pela via da escrita. Mas há também aquela maneira ligada ao costume. Em todo caso, é necessário uma expressão declarativa para que todos possam tomar conhecimento do direito e a forma mais elaborada dessa declaração é a constituição proclamada de um país, a norma fundamental de todas as outras leis. Sob ela, podem vigor outras ordens jurídicas particulares e a ela subordinadas (CURY, 2000, p. 567)

Como analistas de discurso, devemos considerar a materialidade do texto, no tocante ao marco legal que nos propomos a analisar, entendendo “a noção de funcionamento para o ‘texto’, em sua relação com a exterioridade” (ORLANDI, 2005, p. 04), com a certeza de que não há uma divisão entre essa matéria linguística e o exterior a ela, aquilo que a emoldura, a historicidade. É esse contexto sócio-histórico e exterior que o constitui, o interdiscurso, que atravessa esse texto.

Assim, nas palavras de Zoppi-Fontana (2002, p. 177) “a linguagem é a materialidade própria da memória histórica de uma sociedade” e é isso que tomamos ao utilizar a palavra materialidade, que se relaciona ao que é material, perceptível no texto, as marcas linguísticas, terreno fértil para relações de sentido com o discurso, em sua materialidade, que confronta “o simbólico com o político, na relação entre língua e história: eis a forma material” (ORLANDI, 2005, p. 04).

Neste tópico, apresentarei uma discussão sobre o discurso jurídico, pois o nosso corpus é um arquivo jurídico composto por leis, decretos e portarias que compõem o marco legal sobre a Educação Profissional Brasileira. Essa discussão é propiciada pelo caráter interdisciplinar que a AD tem e que nos permite, como pesquisadores desta área, transitar pelos mais diversos ramos do conhecimento, especialmente no campo das ciências sociais. Nesse campo de estudos, é inegável que o discurso jurídico tem uma característica marcante no seu aspecto de imposição, formalismo e de poder.

É por esse aspecto relevante que a linguagem veiculada nesse discurso é carregada de relações de poder, ordem e dominação. Assim, os sujeitos do discurso jurídico falam de posições diferentes no processo discursivo; é isso que faz com que sejam produzidos sentidos que irão mediar as relações de linguagem entre esses sujeitos distintos e, dessa forma, produzir mudanças nas atividades da linguagem.

No âmbito do direito, entende-se marco legal como sendo toda legislação que rege um determinado assunto, desde a Constituição, Leis, Portarias, Leis estaduais e municipais. Logo,

entendemos que o termo nos ajuda a compreender que há um conjunto de leis que rege a educação profissional e, como já falamos anteriormente, a materialidade linguística dessas leis, aliada a um contexto sócio-histórico, nos leva à construção do processo discursivo sobre a educação profissional.

Muitos são os conceitos trabalhados pela teoria discursiva e, neste trabalho, interessamo-nos pelo conceito de Lei entendida como preceito e que tem sua formulação advinda de uma autoridade posta para tal fim e se converte numa norma geral obrigatória, imposta de forma coercitiva à obediência de uma sociedade. Ela nasce de uma exigência de uma relação jurídica mais segura e é considerada a fonte do direito.

Ela tem seu processo de escritura baseado em sequências discursivas que parecem desvelar um texto carregado de neutralidade, construído com o intuito de subsidiar a ordem e o desenvolvimento de uma sociedade. Então, ao operar como um discurso traz em si a marca do não terminado, do incompleto, que é também própria da linguagem e do sujeito. Logo, entendida como discurso, proporciona a inscrição histórico-ideológica das posições-sujeitos, isto é, delimita um espaço em que o sujeito vai/pode significar. Para a AD, a lei é um gênero discursivo (GREGOLIN, 2005) do tipo autoritário (ORLANDI, 2003), que é caracterizada por uma relação de imposição, de poder, entre o enunciador e o enunciatário.

Para melhor embasarmos nossa pesquisa, aproveitaremos este momento que discutimos a materialidade do discurso jurídico para trazer alguns conceitos didáticos que nos ajudarão a analisar o marco legal que incide sobre a Educação profissional. O primeiro deles é o conceito de decreto que, em termos mais genéricos, e respeitando cada sistema jurídico, é uma ordem que emana de uma autoridade superior ou órgão (civil, militar, leigo ou eclesiástico) e determina o cumprimento de uma resolução. O segundo conceito que trabalharemos é o de portaria, que consiste num instrumento da norma infralegal, que determina o cumprimento de uma ou diversas instruções simultâneas e é utilizado pela administração pública, direta ou indireta, e possui distinções, podendo ser produzida nas seguintes modalidades: externa ou interna, especial ou geral.

O discurso jurídico guarda um sentido que vem a nós, em primeiro lugar, apresentado, em sua materialidade, pelos textos que o compõem, mas também, como vimos, está aliado a um interdiscurso, que é da ordem do já dado, do já dito ao longo de uma história que representa e acompanha as ações de várias sociedades na busca por uma uniformização, organização, ordenamento de suas ações em conjunto, sempre permeadas pelo interesse de uma classe dominante que “faz” essas leis, atendendo, sobretudo, aos seus interesses e necessidades dentro dessa noção de ordenamento social.

Dessa forma, é importante fazer uma reflexão acerca do nosso corpus de arquivo que se insere na esfera jurídica e, portanto, configura um arquivo jurídico. Sobre esse tipo de arquivo, Zoppi-Fontana (2002, p. 198) diz que:

O arquivo jurídico como dispositivo normatizador/normalizador da ordem social sobre o qual se aplica como grade interpretativa logicamente estabilizada. Dispositivo que, pelo silenciamento de gestos de interpretação produzidos em ordens discursivas exteriores ao arquivo jurídico, se projeta sobre o futuro na tentativa de fixar o processo histórico em um eterno presente formal.

Assim, o arquivo institucionaliza a memória, estruturando-se pelo não esquecimento, pelo acúmulo, pela presença, passando assim um efeito de completude. Já, a memória discursiva, como discutimos em tópicos anteriores, reestabelece um não-dito que permite ao sujeito a possibilidade de interpretação. Está perpassada pelo equívoco, pela falha, lacunas que permitem os desdobramentos.

É nesse contexto que podemos perceber o quanto é imprescindível o embate no que diz respeito a uma redefinição/estabelecimento/comando de sentidos, pois é por esse caminho que são decididas tendências nas formas de atuar em sociedade, bem como nas representações de mundo que, possivelmente, serão feitas pelos indivíduos. É claro para todos que se engendram nas discussões acerca da sociedade, pelo viés da AD, que esse embate está presente nos mais diversos setores, mas a educação é uma seara estratégica, pois é um espaço fecundo, onde são travados confrontos de sentido que buscam, em sua essência, uma redefinição para o próprio sentido do que seja educação.

É por isso que, ao analisar o marco legal sobre a Educação Profissional, podemos perceber que ele vai se “adequando”, sendo empurrado, atendendo aos interesses da classe dominante que pensa essas leis; então, é factual que entendamos que esses textos são matéria que veicula um discurso jurídico da orientação, uniformização para essa modalidade, mas também é inegável que neles está atravessado por um discurso político que normaliza, instaura. Dessa forma, se cumpre a função do arquivo jurídico, que, segundo Zoppi-Fontana (2002, p. 198-199),

[...]se constitui no nosso Estado de Direito Positivo como um dos principais dispositivos de gestão da memória coletiva, invisibilizando a ordem do político que estrutura, do exterior, a aparente necessidade lógica dos gestos de leitura e escritura da lei.

Os elementos que estabelecem uma relação entre a política e o discurso estão contemplados nas bases fundadoras da AD que, como apresentamos em nossas discussões

introdutórias, escolhe o discurso político como seu objeto de estudo, com o intuito de investigar as particularidades, relações e definições inerentes a ele. Então, como analistas de discurso, mesmo com a amplitude de investigação oferecida por este campo, o discurso político figura como um objeto ao qual devemos estar atentos.

O discurso político é, então, construído nessa relação de saberes inerentes a outros discursos, como o religioso, o jurídico, o literário, o científico e, a partir deles, segundo Cavalcante (2007, p. 63), podemos dizer que ele “delimita a cena das atividades políticas, vistas pela sociedade como forças políticas, desenvolvidas através das instituições.”

Ora, é clara a noção de que a política não é o discurso político. Ele não pode ser reduzido a essa ideia; entretanto, o sentido desse discurso repousa na prática política, sendo percebido como instrumento que tem uma função sócio-histórica na medida em que guarda em si uma materialidade das relações sociais, logo, também uma função política.

Se pensarmos nessa função sócio-histórica, corroboramos a ideia de relação direta com a história e ampliamos essa discussão para entender que as leis que incidem sobre a educação profissional nessa virada do século XX guardam em si um discurso que reflete esse momento histórico, sendo indício de uma sociedade globalizada que está lidando com uma nova realidade e novos conceitos.

Termos como globalização, reestruturação produtiva, flexibilização do mercado, reordenamento mundial, empregabilidade, empreendedorismo são integrantes dos discursos políticos desse momento histórico como forma de representação das mudanças que estão ocorrendo na sociedade desde a Segunda Guerra Mundial, e direcionam as transformações no curso da sociedade que tem o capital como modo de produção hegemônico.

Sobre essas mudanças e o papel do Estado nelas, na virada do século XX, contexto histórico que interfere diretamente na construção de leis que representam seus interesses, Cavalcante (2007, p. 59) pondera:

Nesse contexto, ocorre o deslocamento das coisas, indivíduos e ideias; mudam-se os sentidos de Estado nacional, de cidadão, de cidadania, de classe social, desigualdade, solidariedade, etc. Promove-se o declínio do Estado-Nação impondo-lhe a progressiva subordinação às articulações do capital, subordinando a formação socioeconômica, política e cultural nacional à formação socioeconômica, política e cultural global.

Logo, dessas discussões, podemos entender, levando para o campo do sentido, do discurso, das leis como materialidade de um discurso político que, para que a hegemonia política de um sistema seja atingida, é imprescindível que se transforme radicalmente os

sentidos, os conceitos, os discursos pelos quais a realidade em que esse sistema está inserido pode ser nomeada. E, é a partir desses novos conceitos criados que outros não serão necessariamente extintos, mas irão adquirir novos significados, mudarão radicalmente ou irão deslizar dentro das necessidades desse contexto. Pensando nessas mudanças de sentido, por exemplo, que entendimento temos sobre política? O que seria, então, um discurso político e que funções ele guarda no centro da atividade política?

Historicamente, sabemos que a palavra política tem origem grega (*ta politika*) e deriva de *polis* - que está relacionada à cidade, tomada nesse contexto como uma comunidade organizada, composta pelos cidadãos. Os *politikos* seriam aqueles que nasciam nas cidades que eram iguais e livres e gozavam dois direitos irrefutáveis, a saber: a isogoria, que se tratava do direito de expor e discutir em público opiniões sobre ações que a cidade deva ou não realizar; e a isonomia, que seria a igualdade perante a lei (CAVALCANTE, 2007).

Em suas discussões, Cavalcante (2007) pondera sobre a visão de estudiosos das ciências humanas, que asseguram que não é pelo motivo dos gregos terem inventado a palavra política que, anteriormente, nenhum povo tenha experimentado as noções de poder e autoridade, mas eles inventaram o poder e a autoridade políticos propriamente ditos. A verdade é que podem ser atribuídos muitos sentidos à palavra política. Mais genericamente, usa-se a palavra política em referência à modalidade de gestão de grupos que envolva ações administrativas, poder e organização. Mas existe outro sentido mais específico que traz em si três sentidos que se relacionam diretamente.

O primeiro sentido “refere-se à ação dos governantes que detêm a autoridade para dirigir a coletividade organizada em Estado, bem como as ações da coletividade em apoio ou contrárias à autoridade governamental” (CAVALCANTE, 2007, p. 63). Nele, a política é vista por estudiosos como algo relacionado à sociedade em geral na concepção de leis, condutas; garantia de direitos e deveres, fomentando, para isso, espaço para discussões e enfrentamento. Logo, esse primeiro sentido está relacionado ao Estado em sua ação de direção e administração do poder público.

O segundo sentido “remete ao entendimento de política enquanto atividade realizada por profissionais e especialistas que disputam o direito de governar, ocupando cargos postos na administração do Estado” (CAVALCANTE, 2007, p. 64). Este sentido é o que a grande maioria da população atribui à palavra do ponto de vista da ação, como se só esses profissionais fizessem política, e ele é diferente do primeiro porque representa uma atividade desenvolvida por um grupo de profissionais e não pelo coletivo da sociedade.

O terceiro sentido é um desdobramento do segundo, já que, como vimos, nele, a ação política reduz-se a profissionais e especialistas. Assim “a política passa a ser entendida como um conjunto de práticas secretas, movidas por interesses particulares, que beneficiam quem exerce o poder e prejudicam o restante da sociedade” (CAVALCANTE, 2007, p. 64). Este terceiro sentido apresenta uma visão negativa acerca da política e está cristalizada em nossa sociedade atual, na qual se tem criado uma postura de criminalização à atividade política por parte da população em geral.

Nesses três sentidos, podemos perceber que há um caminho traçado entre o público, geral, de todos, social, de uma política feita para e pelo todo social, e um outro sentido, em que se fundem as ações de um grupo especializado e seus interesses que se escamoteiam no seu fazer político. O que é inegável nessas duas direções de sentidos é que eles estão relacionados a uma linguagem que os materializa, emoldurados num momento histórico e representam um discurso político que traz em si uma relação entre a linguagem e a instituição.

É aí, nessa intersecção dos dois últimos sentidos, que proponho uma pequena discussão sobre a materialização da ideologia, pois, se ela não é apenas uma “(...) mentalidade de época, os costumes do pensamento, etc.) que se imporia de maneira igual e homogênea à sociedade como um espaço anterior às luta de classes” (PÊCHEUX, 1997, p. 144), diremos, então, que a ideologia são práticas, logo, é por causa dessas práticas que ela se materializa.

Dessa forma, é impossível não atentar para o fato de que é pelo funcionamento ideológico que o sentido é produzido. Dito isso, esse alheamento da população à política por entendê-la como uma prática escusa e negativa, na qual estão envolvidos somente sujeitos corruptos, não é mera coincidência, mas um projeto do próprio sistema para afastar a população de uma reflexão acerca do fazer político e da importância de sua manutenção para o crescimento social.

Então, é a partir de uma materialidade linguística, como por exemplo, as leis, próprias do discurso jurídico, que esse discurso político vai sendo materializado como forma de, não apenas orientar, determinar, regular, mas também de ser um canal de uma instituição, muitas vezes dificultando o entendimento da mensagem, ao utilizar uma variante linguística distante da grande maioria da população, como forma de legitimar ações pertinentes ou (trans/de) formadoras do contexto social em que está inserido.

É então, a palavra, o texto, que se apresenta como um objeto da ação política, pois a demanda, nesse campo, não se limita apenas a tomada de poder, mas a busca de uma tomada de poder dessa matéria linguística: a própria palavra. Ora, se nesse mundo extremamente conectado como é o que vivemos, o poder é dado a quem tem mais voz, logo a palavra é o

grande troféu que se deve conquistar. Então, conquistá-la, legitimando determinados discursos é uma forma de controle social e imposição de seus valores e acordos.

Se estamos falando de um marco legal nos parece que esse campo da linguagem é muito estável, como o é o direito e a concepção de leis para a Educação Profissional, por exemplo. Mas não podemos negar que, na virada do século, a palavra veiculada na mídia, disseminada na educação, perpassada na tessitura social, atravessada por condições ideológicas que reproduzem ou mesmo transformam as condições de produção opera uma grande influência sobre a concepção e derrocada de leis nos mais diversos campos.

Dessa forma, o discurso político está inserido num campo de influência em que sua principal função, além de se autojustificar, é mascarar a realidade, objetivando, com isso, atingir uma aceitação da sociedade ao seu conteúdo.

Quando penso nas leis que regem a Educação Profissional na virada do século XX, percebo, enquanto me aprofundo nesse estudo, que elas efetivaram esse discurso do mercado para a formação da mão de obra, ora com um discurso mais tecnicista, ora com um discurso que também considerava a dimensão humana do trabalhador, mas sempre permeada pelos interesses do modo de produção capitalista, afinados à lógica do mercado como proposta exclusiva para a viabilização dessa educação.

Trata-se da efetivação do raciocínio de Pêcheux (1997), ao ponderar que as condições ideológicas estão perpassadas por determinações econômicas. No caso da EP, elas podem reproduzir uma formação para o mercado, valorizando conhecimentos meramente técnicos que irão tributarum fortalecimento do sistema ou podem transformar as relações de produção, como é o caso do investimento em uma EP que considera, para além da formação técnica do indivíduo, a importância de uma formação humana contundente, que fará com que o aluno possa entender-se como um sujeito capaz de transformar sua própria realidade.

Para tentarmos nos aprofundar nessa lógica que permeou a construção de leis, materialidade jurídica para disseminação do discurso político, é que iniciaremos nossa discussão acerca da Educação Profissional como essa modalidade que está a serviço da formação(?) dos trabalhadores no centro de uma luta de classe, buscando discutir aspectos importantes à nossa pesquisa.

3.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA NO SÉCULO XX: ENTRE AS LEIS E A LUTA DE CLASSE

Iniciarei esta seção valendo-me desse percurso histórico sobre as leis em nossa sociedade para discutir acerca da relação entre elas e a Educação. Historicamente, sabemos que, em lei, o direito à Educação só foi declarado no final do século XIX e início do século XX, quando, na França, é consolidada sua legislação escolar e, no século XX, a Alemanha, da República de Weimar, declara oficialmente em sua constituição que a educação é um direito. Mas isso não acontece por obra do acaso e sim por processos sociais conduzidos pela classe trabalhadora, que percebia que essa ação os inseriria numa agenda econômica, social e política.

É inegável, por razões diversas, que vão desde o campo do social, passando pelo econômico e pelo político, que a educação era uma estrada libertadora de acesso aos bens produzidos pela sociedade e ainda viabilizava o acesso ao embate político entre as classes, pois se constituía em um caminho emancipador do indivíduo frente à ignorância relegada à classe trabalhadora pelo modo de produção dominante.

Então, posso afirmar que a educação integra um projeto que se situa numa sociedade dividida em classes, frações de classes e grupos sociais, com características muito próprias e desiguais e com marcas históricas específicas (FRIGOTTO, 2010). O Brasil, por exemplo, é um país que tem uma dívida altíssima com sua população, no que tange à educação.

Estamos longe de ser exemplo, no que diz respeito ao campo educacional, pois, ao confrontar a ideia do direito de todos e todas à educação e a realidade de nosso país onde tantas crianças, jovens e adultos estão fora da escola ou tiveram que abandoná-la por questões diversas, percebo que esse direito não se consubstancia em nossa sociedade. Para ter acesso a dados sobre isso, basta buscar aqueles fornecidos por órgãos como o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), ou ainda os fornecidos por Organismos Internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Segundo dados do último censo escolar de 2018, realizado pelo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas (INEP), “no ano de 2018, foram registradas 49,5 milhões de matrículas nas 181, 9 mil escolas de educação básica brasileiras, 1,3 milhão a menos em comparação com o ano de 2014, o que corresponde a uma redução de 2,6% no total de matrículas (BRASIL, 2019, p. 2)”. Vejamos os dados referentes a matrículas no Ensino Médio tendo como referência o quadriênio 2014-2018:

Tabela 1 - Número de matrículas do ensino médio por ano

NÚMERO DE MATRÍCULAS DO ENSINO MÉDIO, SEGUNDO ANO						
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA						
ANO	TOTAL	PÚBLICA	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
2014	8.301.380	7.230.490	146.733	7.027.197	56.560	1.070.890
2015	8.076.150	7.026.248	155.925	6.819.430	50.891	1.049.902
2016	8.133.040	7.118.426	171.566	9.897.145	49.715	1.014.614
2017	7.930.384	6.960.072	191.523	6.721.181	47.368	970.312
2018	7.709.929	677.892	209.358	6.527.074	41.460	932.037

Fonte: INEP (2019).

Desses matriculados, ainda segundo o censo, cerca de 88,7% concentram-se majoritariamente nas áreas urbanas. O estudo aponta também que o número total de matrículas da Educação Profissional aumentou em 3,9% em relação ao ano anterior. As modalidades em que se percebe um maior crescimento foram a forma concomitante²⁵ com 8,0% e o Ensino Médio Integrado²⁶ com 5,5%. (BRASIL, 2019).

É importante fazer uma relação entre esse crescimento e a expansão da Rede Federal iniciado em 2005, com o projeto desenvolvido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC). Esse Projeto está relacionado à Lei nº 11.195/2005, que revogou a proibição de criação de novas unidades de ensino profissional prevista no § 5º do Art. 3º da Lei nº 8.948/94, que atrelava essa criação a parcerias com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou ONG's, que ficariam responsáveis pela manutenção e gestão das novas unidades de ensino.

“O Brasil tem uma trajetória específica quanto à correlação educação e lei.” (CURY, 2007, p. 569). Entretanto, esse caminho não é linear, mas carregado de contradições de direitos. Num país que nasceu colônia e foi palco de um dos mais longos regimes escravocratas do mundo, a perspectiva do que seria o direito de um cidadão, como é a educação, por exemplo, perpassa, em primeiro lugar, pelo que se entendia por cidadão nesse percurso histórico, já que negros, mesmo depois da abolição da escravatura, não eram considerados cidadãos de primeira grandeza.

Logo, a relação jurídica que devia estar pautada na igualdade de pares, tornava-se conflituosa, como afirma Cury (2007, p.570): “Mesmo após a abolição, negros, índios, além dos caboclos e migrantes, não foram considerados cidadãos de primeira grandeza”, pois essa relação estava pautada muito mais numa relação hierárquica entre “quem era superior” e

²⁵ Nessa forma de ingresso, o aluno cursa as disciplinas de formação técnica na instituição federal enquanto faz o ensino médio em outra instituição. Ou, se você já tiver concluído o ensino médio, faz apenas as disciplinas técnicas na instituição federal.

²⁶ O aluno cursa as disciplinas da formação técnica e as disciplinas propedêuticas na instituição federal.

“quem era inferior”, ao invés de centrar-se no princípio da igualdade jurídica. Esses resquícios de anos de colônia e escravidão prejudicaram substancialmente o desenvolvimento do nosso país como uma nação soberana e democrática, pois deixam suas marcas do afronte à dignidade da pessoa humana ainda nos dias de hoje.

É apenas em 1824, na Constituição Imperial, que a legislação educacional brasileira tem início com um artigo sobre a educação escolar gratuita, direcionada especificamente para aqueles que eram considerados cidadãos. Com isso, podemos perceber que, nesse projeto de sociedade, a educação estava voltada para as elites, para os abastados, já que os índios eram considerados bárbaros e os negros ainda eram vistos como propriedade; então, para estes, a educação não era objeto alcançável. Eles, na verdade, deveriam ser, ou catequizados ou subjugados como forma de controle.

Não nos deteremos, nesta seção, a cada pegada nesse caminho traçado na relação entre educação e lei em nosso país, já que busquei fazê-lo no item anterior, pois precisamos nos aprofundar e discutir acerca da Educação Profissional e o discurso sobre ela a partir do Marco Legal que lhe dá existência. Então, faremos um salto histórico para discutir essa relação no período histórico que contextualiza nosso estudo.

Pensando nisso, apresentarei uma breve exposição sobre a trajetória da Educação Profissional em nosso país no século XX, pois, ao tratar dessa modalidade no Brasil, vejo a necessidade de discutir o trabalho, nesse campo, desenvolvido pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia presentes em todo o país. Entendo como imprescindível reforçar que essas Instituições passaram por adequações para atender às demandas da formação de profissionais nos últimos 100 anos.

A trajetória do ensino técnico federal no Brasil surge na primeira década do século XX, no ano de 1909, quando 19 escolas de Aprendizes e Artífices foram criadas para suprir uma demanda de formação de mão de obra que se apresentava naquela época. Essas escolas tinham como proposta a oferta de ensino profissional e estavam destinadas prioritariamente à educação das classes mais pobres. Podemos constatar isso no Decreto 7.566, que trata da Consolidação dos dispositivos concernentes às escolas de Aprendizes Artífices, publicado no Diário Oficial da União do dia 23 de setembro de 1909, que apresenta como justificativa para criação dessas escolas o seguinte texto:

[...] o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (BRASIL, 1909, p. 1).

A AD observa a materialidade do texto sem desconsiderar o exterior específico (o real da história), considerando-o atravessado pelo exterior constitutivo (o interdiscurso). Fazer esse confronto entre o texto e o seu exterior entre língua e história, em se tratando de leis, é encontrar a materialidade discursiva em sua essência (ORLANDI, 2005). É nessa perspectiva que entendo, às luzes das discussões conduzidas por Mészáros (2008), que a educação e o trabalho se subordinam à dinâmica do capital, quando essa mesma sociedade está subordinada a esse modo de produção, que é o que podemos ver claramente no trecho de lei em que a formação oferecida está condicionada a uma classe específica, que é a dos desfavorecidos, dos trabalhadores, com a intenção de, num raciocínio de pressuposição, retirá-los de uma ociosidade ignorante, tornando-os úteis a essa mesma sociedade.

Não posso furtar-me à análise desse trecho pensando numa questão que me parece muito pertinente neste momento, que é: O que significa tornar um cidadão útil para a sociedade? Como já discuti anteriormente, as condições ideológicas reproduzem ou transformam os meios de produção. Em uma sociedade capitalista como a nossa, há questões econômicas determinantes para que um cidadão seja considerado útil.

É importante, nesse contexto, considerarmos que o decreto nº 7.566/1909 tem por objetivo dar uma resposta à necessidade de saber o que fazer com uma massa de “desfavorecidos de fortuna”. Assim, a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices apresenta-se como uma iniciativa importante nesse momento. Ora, para retirar esse grupo de um destino negativo que era, segundo a elite republicana, o dos vícios, das drogas e da vadiagem, por que não incutir nessa população o gosto pelo trabalho para assim fazer a manutenção de uma ordem social?

Dessa forma, a Escola se apresenta como um espaço (trans)formador, pois alia o ensino primário à formação profissional por meio de oficinas, apresentando o trabalho como um elemento que eleva e dignifica o homem, mesmo que, por trás disso, haja o verdadeiro interesse de responder às necessidades de manutenção de uma mão de obra à indústria Nacional. Então, a utilidade imposta ao cidadão era aquela que corroborasse o projeto das elites de manutenção do *status quo* na sociedade. A escola, esse Aparelho Ideológico de

Estado, é então essa prensa que amalgama, por meio de sua formação, os valores do trabalho, permeados pelos interesses do mercado, do nacionalismo e do respeito à hierarquia social.

Ingressarei, neste momento, numa breve discussão sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado, doravante AIE's, pois entendo que ter uma compreensão acerca do papel e, por que não dizer do funcionamento dos Aparelhos Ideológicos de Estado na cena da luta de classes, embasa nossa discussão no reconhecimento da carga ideológica que alicerça o discurso legal sobre a educação profissional que surge do nosso corpus discursivo de análise.

Entretanto, para que esse entendimento seja ainda mais potencializado, é necessário que compreendamos como a sociedade é formatada na visão de Marx, que a concebe em dois níveis ou instâncias que se articulam por uma determinação específica: a infraestrutura e a superestrutura.

Compõe a infraestrutura social a totalidade das relações de produção, que são a base sobre a qual se eleva a superestrutura jurídica, política e a ideologia²⁷. Vê-se, portanto, que, na superestrutura, também há outros dois níveis, que correspondem ao aparelho repressivo e ao aparelho ideológico de Estado.

Pêcheux e Fuchs ([1975]1997b) apresentam três regiões que, na visão dos autores, seriam o espaço de articulação onde o quadro epistemológico proposto por eles, em seu trabalho, estaria inserido como forma de evitar qualquer equívoco teórico que arriscasse “confundir o necessário trabalho crítico, próprio a um campo teórico, com tentativas de recuo visando abandonar o campo” (PÊCHEUX; FUCHS ([1975]1997b, p. 163). Essas três regiões seriam as seguintes: O materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso.

Em relação ao materialismo histórico, Pêcheux e Fuchs ([1975]1997b, p. 165) ponderam que o que nos diz respeito é a relação entre superestrutura ideológica e o modo de produção dominante em uma determinada formação social. Sobre essa relação apontam que a

²⁷ A ideologia é uma “representação” da relação imaginária dos indivíduos com sua condição de existência. Foi forjada por Cabanis, Destutt de Tracy e pelos seus amigos, que lhe atribuíram por objeto a teoria (genética) das ideias. Quando, 50 anos mais tarde, Marx retoma o termo, dá-lhe, a partir das obras da juventude, um sentido totalmente diferente. A ideologia passa então a ser o sistema das ideias, das representações, que domina o espírito de um homem ou de um grupo social. (ALTHUSSER, 1990). “O pensamento althusseriano, estruturalista que é, eleva a categoria ideológica ao nível de uma “estrutura estruturante”. Ou seja, a ideologia possui história. Está aí o ponto que difere o sentido de Althusser acerca da ideologia do de Marx. Althusser problematiza a ideologia com base nos conflitos de classes, para além de questões genéricas acerca do homem, isto é, para além de aspectos da ordem ontológica, o que importa para Althusser são os aspectos lógicos, sociais e históricos investidos na ideologia de classe. A ideologia contém, destarte, um sentido lógico, epistêmico e político. Althusser não nega a proposição de Marx, porém traz um novo elemento para a discussão corrente. Ele requer da ideologia seu caráter de um sistema que desenha as estruturas ou formações sociais. Ora, se a história é a história da luta de classes, a ideologia sempre existiu, o que possibilita dizer que ela tem uma “história sua”. (LIMA & XAVIER, 2017, p.10)”.

ideologia não é a expressão da base econômica, pois, se fosse dessa forma, a concepção de ideologia subjacente seria a de conjunto de ideias.

Baseados em Althusser, escolhem caracterizar a ideologia como uma instância que tem uma existência material e está articulada com o domínio da economia. Esclarecendo essa articulação, os estudiosos discutem que a ideologia é uma das condições não-econômicas de reprodução das relações de produção existentes.

Como forma de facilitar ainda mais o entendimento, parece-nos imprescindível citar a alusão de Althusser (1990) à metáfora da infraestrutura e da superestrutura:

Qualquer pessoa pode compreender facilmente que esta representação da estrutura de toda a sociedade como um edifício que comporta uma base (infraestrutura) sobre a qual se erguem os dois ‘andares’ da superestrutura, é uma metáfora, muito precisamente, uma metáfora espacial: uma tópica. Como todas as metáforas, esta sugere, convida a ver alguma coisa. O quê? Pois bem, precisamos isto: que os andares superiores não poderiam ‘manter-se’ (no ar) sozinhos se não assentassem de facto na sua base. A metáfora do edifício tem portanto como objectivo representar a ‘determinação em última instância’ pelo econômico (ALTHUSSER, 1990, p. 26).

E é a partir dessa metáfora que vemos as relações estabelecidas entre essas partes distintas do edifício, a inferior e a superior, levando-nos a ponderar a necessidade estabelecida entre elas, pois o andar superior não poderia, de forma alguma, sustentar-se sem a base; ora, isso significa que as instâncias desse andar – que estão no campo jurídico-político e ideológico - tem sua determinação atrelada à eficácia econômica que repousa na base do edifício.

Nesta perspectiva, o aparelho repressivo de Estado é expressão que designa um conjunto de instituições públicas que funcionam mediante violência (inclusive sob uma perspectiva simbólica). Estou tratando, às luzes da teoria que discuti, do Governo, da Polícia, dos Tribunais, das Prisões e, porque não dizer, das leis, do marco legal?

Nesse sentido, os Aparelhos Ideológicos de Estado são, nas palavras de Althusser (1990, p. 43), “um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas”, relativamente autônomas, que não se confundem com o aparelho repressivo de Estado, pois agem através da ideologia, e que figuram, em sua maioria, no domínio privado (ponto da distinção que não é de fato interessante, porque o que importa é o funcionamento do aparelho, que se dá pela ideologia). Os AIE’s têm um papel importante na constituição do sujeito e, por esse motivo, também das práticas discursivas. Eles são apresentados por Althusser (1990, p. 43) da seguinte maneira:

- O AIE religioso (o sistema das diferentes Igrejas);
- O AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares),
- O AIE familiar;
- O AIE jurídico;
- O AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos);
- O AIE sindical;
- O AIE da informação (imprensa, rádio, televisão, etc.);
- O AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos, etc.).

As ideias dominantes são geralmente (diz-se geralmente para ressaltar a hipótese de surgirem forças revolucionárias) aceitas com absoluta naturalidade e virtual liberdade; assim, afastam a noção de imposição e violência. Através delas e, portanto, da ideologia, os Aparelhos Ideológicos de Estado asseguram a reprodução das relações de produção.

Para Pêcheux (1995), a luta de classes atravessa o modo de produção em seu conjunto, o que significa afirmar que ela passa pelos Aparelhos Ideológicos de Estado. Ao adotar esse termo em suas discussões, o estudioso francês evoca o fato de que as ideologias não são feitas de “ideias”, mas de práticas.

Pensando nisso, podemos dizer, apoiados nas discussões de Pêcheux, que a ideologia não é uma “mentalidade” da época, nem tampouco é possível atribuir a cada classe sua ideologia, pois, para ele, se a classe dominante impusesse sua ideologia à classe dominada, imaginando essa luta de classes ideológica e pré-existente, com suas “concepções de mundo” distintas, essa dita “mentalidade” de época seria duplicada em favor dessa classe dominante.

Ora, mas como essa ideologia da classe dominante assim se torna? Mágica? Graça dos céus? Isso acontece porque os AIE's são o espaço e o meio de sua realização. É neles que ela se realiza e se torna dominante. Entretanto, eles não são meros instrumentos da classe dominante; na verdade, eles são o lugar e as condições ideológicas de transformação das relações de produção (PÊCHEUX, 1995, p. 145).

Definir as leis, o marco legal, como integrantes do Aparelho Ideológico de Estado Jurídico, como um arquivo jurídico, é uma forma de entendermos que esses mecanismos estão imbricados na superestrutura e, em sua gênese, refletem o modo de produção alicerçado na infraestrutura social; mais do que isso, é dizer que esse arquivo é influenciado/determinado pelos modos de produção, mas também que aparecem como “dispositivo de gestão da memória coletiva” (ZOOPI-FONTANA, 2002, p.197). Faz-se cumprir pela repressão, que é explícita, mas também pela ideologia, garantindo a reprodução das relações de produção. E ainda, esse arquivo jurídico também produz silenciamentos. Daí sua localização tanto no Aparelho Repressivo quanto nos Aparelhos Ideológicos de Estado.

O que distingue os AIE's do Aparelho Repressivo de Estado é a ideia de que este funciona pela violência e aqueles funcionam pela ideologia, como já mencionamos anteriormente; entretanto, podemos dizer, às luzes de Althusser (1990), que qualquer Aparelho de Estado, seja ele repressivo ou ideológico, opera simultaneamente pela violência e pela ideologia, mas guarda em si uma característica imprescindível que impede o equívoco em sua identificação.

Essa característica está relacionada ao seu funcionamento, pois o Aparelho Repressivo de Estado funciona predominantemente pela repressão, inclusive física, mesmo também operando secundariamente pela ideologia; já, os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam predominantemente pela ideologia, embora secundariamente possam operar pela repressão.

O Brasil vive, desde a virada do século XX, uma alternância de poder entre partidos políticos que representam, ou, pelo menos, deveriam representar, projetos societários distintos. Nesse contexto histórico-social, podemos dizer que uma sociedade se orienta pelas leis e que essas mesmas leis são pensadas e fundamentadas em atos políticos. O marco legal aponta, então, claramente para esses interesses e dá a esses AIE's, como menciona Althusser (1990), o patamar de local da luta de classes e não só o alvo delas.

Compreender o papel e o funcionamento dos AIE's no contexto da luta de classes nos ajuda claramente a reconhecer o efeito ideológico que alicerça o discurso sobre a Educação Profissional que está presente em nosso *corpus* de análise. E é nessa dinâmica, entendendo o espaço desses aparelhos, moldados ao interesse da ideologia dominante, nesse caso, o AIE político representando o sistema político, espaço onde as leis são pensadas pelos partidos que apresentam essas leis de forma a fortalecer a classe dominante. É por esse motivo que percebo que essa dominação não se faz instantaneamente, mas num processo, já que resquícios das leis pensadas anteriormente podem persistir por um tempo considerável.

É nesse contexto que repousa o marco legal sobre a educação profissional, que se apresenta, em sua materialidade textual, determinado por outros discursos. Nesse caso, um discurso de classe que funciona ideologicamente como objeto para a reprodução e transformação das condições ideológicas de produção, atendendo aos interesses da classe dominante, que pode, durante muito tempo, conservar posições fortes, mas também porque a resistência das classes exploradas pode encontrar meios e ocasiões de se exprimir neles, quer utilizando as contradições existentes (nos AIE), quer conquistando pela luta (nos AIE) posições de combate.

Essas condições ideológicas não estão soltas na sociedade. Sobre isso Pêcheux (1997, p.144) pondera, dizendo que, “ao falar de ‘reprodução/transformação’, estamos designando o

caráter intrinsecamente contraditório de todo modo de produção que se baseia numa divisão em classes, isto é, cujo ‘princípio’ é a luta de classes”. É nessa contradição, por exemplo, que repousa o pensamento que nos leva a refletir sobre esse par útil/inútil que perpassa o cidadão e sua formação educacional.

Depois dessa breve discussão sobre o papel dos AIEs, volto ao texto de lei pinçado acima, pois entendo que ele é composto de 4 blocos de direções de sentido determinados, aos quais chamaremos aqui de sequências discursivas, doravante SD, para facilitar essa análise. Esquematizarei essas sequências e suas direções de sentido no quadro abaixo:

Quadro 1- Sequências Discursivas para análise

SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS (SD)	DIREÇÕES DE SENTIDO
SD1: “o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existencia:”	JUSTIFICATIVA
SD2: “que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo,”	FINALIDADE
SD3: “que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;”	CAUSA
SD4: “que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis à Nação”	OBRIGAÇÃO

Elaborado pelo autor, (2019).

A SD1 aponta para um efeito de sentido de justificativa, pois ela evoca um contexto sócio-histórico que justifica a criação de uma lei que trate da educação das “classes proletárias”, que se proliferam nos grandes centros urbanos como forma de fornecer-lhe subsídios de vencer as “dificuldades sempre crescentes da luta pela existência”. Ora, as dificuldades estão sendo colocadas aí, ilusoriamente, como se acometessem a todas as classes e não apenas a essas classes das quais trata a lei. Aqui, é muito claro que a classe trabalhadora não tem direito a não ser à sua própria existência. A sobrevivência é a questão de ordem, mas não é considerada a melhora de vida ou a garantia de uma ascensão social. Temos, então, uma contradição histórica que se materializa na língua.

Nesse momento, materializamos a ideia de que a ideologia são práticas, já que as próprias leis são práticas ideológicas com caráter contraditório, pois percebemos que a educação profissional, neste momento, é pensada para uma parcela da sociedade que enfrenta dificuldades de existir. É esse acontecimento que proporciona que uma lei seja criada para (des) fazer uma diferença social. Será que essa lei irá transformar ou reproduzir os modos de produção vigentes? Penso que ela pode fazer as duas coisas, num movimento contraditório da

própria ideologia, que não é só reprodução e nem só transformação, mas que, em suas práticas, permeia a luta de classes.

É nesse momento que entro na SD2 e pontuo sobre a finalidade da lei. Ao oferecer educação para a classe proletária, busca-se oferecer “preparo tecnico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo”(sic). E aqui temos uma questão importante que é a relação entre o conceito de trabalho profícuo em sua relação com a existência dessa classe desfavorecida na busca de transformar essas pessoas em cidadãos úteis. Isso transforma as condições de produção, oferecendo uma formação que era inexistente para aquela classe até esse momento; entretanto, é preciso refletir sobre o real interesse de se formar para o trabalho profícuo que, na verdade, significa moldar uma força de trabalho para os interesses do próprio capital o que, nesse caso, reproduz as condições de produção. Sobre isso, Santos; Afonso (2019, p. 26) ponderam que:

No Brasil do século XX, também se observa um contexto de mudanças. A república, a época do decreto nº 7.566/1909, ainda nem fizera 20 anos e as marcas da escravidão, abolida apenas em 1888, ainda estavam presentes na sociedade. Para os dirigentes republicanos, era fundamental disciplinar uma massa de homens que tendiam, de acordo como seu discurso, ao mundo dos vícios, da vadiagem e dos crimes. As Escolas de Aprendizizes viriam para cumprir esse papel.

Frigotto (2006) aponta para a importância de se considerar as relações entre os elementos estruturais e conjunturais que estabelecem um determinado fato ou fenômeno histórico. Seria a apreensão dessa relação o elemento crucial, na visão do autor, na análise dialética no campo das ciências sociais e humanas. Podemos dizer então que essa exclusão da classe trabalhadora se espraia em nosso tecido social em ações estruturais e conjunturais determinando a (sub) existência dos mais pobres, obrigando-os desde sempre a “qualificar-se” para a (sub) existência. Sobre isso, o autor pondera que:

Há na sociedade brasileira um tecido estrutural profundamente opaco nas relações de poder e de propriedade que se move em conjunturas muito específicas, mas que, em seu núcleo duro, de marca excludente, de subalternidade e de violência, se mantém recalcitrante. Um olhar atento sobre a estrutura de classe e o desenvolvimento histórico do capitalismo no Brasil nos revelará um exemplo emblemático de sociedade que mantém estrutura de desigualdade brutal mediante os processos políticos que Gramsci denomina revolução passiva e de transformismo. (FRIGOTTO, 2006, p. 27).

Sobre essa característica, evoco as considerações de Pêcheux (1997, p. 144) que pondera:

Isso significa, em particular, que consideramos errôneo localizar em pontos diferentes, de um lado, o que contribui para a reprodução das relações de produção e, de outro, o que contribui para sua transformação: a luta de classes atravessa o modo de produção em seu conjunto, o que, na área da ideologia, significa que a luta de classes “passa por” aquilo que L. Althusser chamou os Aparelhos ideológicos de Estado.

Dessa forma, penso que a SD3, ao representar uma causa das ações da lei traz em si uma “concepção de mundo” da classe dominante que está na materialidade do texto representada pelos termos “ociosidade”, “vício” e “crime”, todas atribuídas à classe trabalhadora objeto desta lei. É a visão de uma elite salvadora que não escapa a um gesto de leitura do analista do discurso, que apreende o atravessamento da organização social na lei. Já que a lei é feita pelas elites que buscam resolver o “problema” de ser pobre, mas fazem isso do seu lugar de privilégios, quando na verdade, deveriam entender que os sujeitos objetos dessa lei são tão cidadãos quanto os que a fazem e não merecem essa generalização.

Como vimos, ao estudar o percurso sócio-histórico do direito, a elite detém o poder de feitura das leis e, assim, apresenta o seu conceito de benesse para as classes proletárias. Dessa forma, a ideologia da classe dominante é imposta por práticas, imprimindo, por isso, as características desse período histórico no que diz respeito à educação da classe proletária, logo, da classe trabalhadora.

Ora, se assim o é, nada mais claro que expressar a obrigação do Estado na SD4 que tem essa função de formar “cidadões úteis á Nação” (sic). Mas é preciso problematizar essa adjetivação de cidadãos: “úteis” para quem e para quê?

E aí, nos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), que estão “a expressão da dominação da ideologia dominante, isto é, da ideologia da classe dominante” (PÊCHEUX, 1997, p. 145); assim, é pela educação, no AIE Escolar, que serão formados cidadãos úteis aos interesses do modo de produção. Logo, essa utilidade está condicionada a uma lógica de manutenção de um sistema e não de emancipação do indivíduo.

Corroborando essa ideia, Santos; Afonso (2019, p. 43) afirmam que:

No processo de mudanças, as Escolas de Aprendizes e Artífices surgem como espaços que deveriam ajudar a manter a ordem social. Em síntese, cabia a essas instituições transformar jovens desafortunados, tendentes, no discurso dos dirigentes republicanos, ao mundo dos vícios e à vadiagem, em cidadãos ordeiros e pacíficos, inculcando-lhes a cultura do trabalho. Em uma nação que vivera por quase quatro séculos a escravidão e que enxergava o trabalhador manual como elemento que degenerava a raça, as Escolas deviam ensinar que esse mesmo trabalho era dignificador.

Percebo isso, por exemplo, quando, no texto de lei, o contexto em que as classes proletárias, que são vistas como *ociosas*, estão inseridas, é permeado, na visão da lei, por vícios e crimes que são fatores que podem estar presentes em qualquer classe social. Aqui, podemos perceber uma generalização negativa da classe proletária para que seja imposto a ela um novo modelo de ser um cidadão útil pela educação, que, possivelmente, a subjugará. Podemos perceber que estruturalmente o Estado, por meio de suas leis, subjuga a classe trabalhadora, oferecendo-lhe uma formação que busca a utilidade, mas não considera a emancipação. As conjunturas mudam, mas reforçam essa formação ratificando o que afirma Frigotto (2006, p. 27) quando diz que:

Por certo, a realidade brasileira em sua dimensão estrutural não muda como gostariam as perspectivas voluntaristas ou as pós-modernas, centradas na fluidez do imediato e do presentismo, e na negação de elementos estruturais ou de continuidade histórica das relações de poder e de classe que condicionam as práticas e políticas sociais e educacionais.

Fica, então, essa análise do trecho apresentado anteriormente e, após isso, continuo o percurso de discussão, pontuando que, mais adiante, em 1937, os Liceus Profissionais são criados e, em 1949, é a vez das Escolas Industriais e Técnicas. Mas não paramos por aí, já que, 10 anos depois, são criadas as Escolas Técnicas. Todas elas instituições públicas, voltadas ao ensino técnico e profissionalizante.

Percebe-se que há a criação de uma modalidade de ensino que se voltou meramente à formação da classe menos favorecida, atendendo aos interesses do modo de produção vigente. Isso corrobora a tese de que os filhos da classe trabalhadora são vistos como um “objeto útil” para a sociedade e, por isso, lhes deve ser oferecida uma educação que os ensine um ofício. Kuenzer (2007) sintetiza muito bem isso em sua discussão, ao ponderar sobre a formação de trabalhadores em nosso país, no início do século XX:

[...] 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 funções intelectuais e 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 de um lado, e de execução por outro (KUENZER, 2007, p. 27).

Ora, mas, ao pensarmos essa educação específica para a classe trabalhadora, vemos a clara negação do que era preconizado, nesse período, por aqueles²⁸ que entendiam que uma educação de qualidade deveria estar ancorada em uma perspectiva “democrática, única, capaz de servir de contrapeso aos males e desigualdades sociais provocadas pelo sistema capitalista” (CAVALCANTE, 2007, p. 82), o que não parece ser o ideal das bases que fundam a Educação Profissional em nosso país nesse período. Essa dualidade estrutural que observamos na educação está aportada na necessidade de que a escola tem de estar de acordo com o processo produtivo. É por esse motivo que existia uma educação geral e outra organização aplicada à educação profissional e, ainda, era esta característica que garantia que um grupo fosse direcionado para o ensino superior e outro para ocupar os postos de trabalho.

Em 1961, com a promulgação da Lei nº 4.024/61, garantiu-se (?) que aqueles que concluíam o colegial técnico poderiam se candidatar aos cursos de nível superior (BRASIL, 1961). Todavia, mesmo que, na lei, estivesse veiculado o discurso de uma ascensão da classe trabalhadora que provinha da formação profissional aos cursos superiores, esta mesma lei intensificava a necessidade da oferta da educação profissional, fortalecendo o discurso dominante que apresentava a educação como importante no atendimento das necessidades do modo de produção hegemônico, já que é ela mesma a responsável pela reprodução de um conjunto de preceitos que dão legitimidade aos interesses do capital, como se fosse impossível que existisse outra forma de gerir a sociedade.

Para aprofundar-me nas discussões sobre a Educação Profissional, fiz um mergulho no Capítulo III do Título VII, nomeado como “Do Ensino Técnico”, da Lei nº 4.024/61, buscando a incidência do termo “educação” e percebi que, nesse texto, esse termo é utilizado uma única vez na construção do nome do Ministério da Educação. Entretanto, a partir do título, “o fazer do conhecimento” é designado como ensino e tem seu conceito construído na relação com outros termos. Abaixo, podemos ver a tabela sobre esse termo e suas relações dentro do texto:

²⁸ A luta por uma educação de qualidade para todos é defendida pela primeira vez, pelo manifesto dos pioneiros da Educação Nova, em 1932. Cavalcante (2007) aponta, em seu trabalho, com base em Libâneo (1994), que “o grupo responsável pelo manifesto nada tinha de homogêneo” e abrigou os mais diversos estudiosos da época.

Tabela 2 - Termos relacionados a Ensino no texto da Lei 4.021/64

Termos relacionados a Ensino no texto da Lei nº 4.024/1961	
Termo	Número de ocorrências
Sistemas de	02
Industrial	01
Técnico	06
Total	09

Elaborado pelo autor (2019).

Como mostrei acima, o termo “ensino”, nesse texto de lei, é utilizado para nonear a “educação” ofertada e discutida no artigo que trata do ensino técnico. Para fins de análise, organizei essas relações em duas relações específicas: à primeira, chamei de *Relação Morfossintática para Nomeação*²⁹ de um Órgão, Sistema ou Estabelecimento de Ensino, doravante (RMNdOEE); já, a segunda chamei de *Relação Morfossintática para Nomeação de uma Oferta*, doravante (RMNdO). Abaixo, apresentaremos a tabela que demonstra o número dessas relações no texto de lei:

Tabela 3 - Demonstração das relações com o termo ensino

Relações estabelecidas com o termo ensino no texto de Lei 4024/61	
<i>Relação de Construção para Nomeação de um Órgão, Sistema ou Estabelecimento de Ensino (RMNdOEE)</i>	02
<i>Relação de Construção para Nomeação de uma Oferta (RMNdO)</i>	07
Total	09

Elaborado pelo autor (2019).

As relações que estão expressas no quadro estão no campo morfossintático, observei que essas relações são formadas pela relação de elementos de duas classes gramaticais que seriam substantivos e adjetivos. Ora, esse funcionamento morfossintático apresenta construções justapostas, como é o caso de “ensino técnico” e “ensino industrial”, e também através de preposição, como é o caso de “sistemas de ensino”. Então, essa constituição morfossintática se dá como relações de determinação que dizem algo específico sobre o “ensino” e são essas restrições que determinam o termo. Vejamos alguns trechos onde essas construções aparecem:

²⁹ Utilizo aqui o termo “nomeação” porque entendo que é a partir desse processo que atribuímos nome às coisas, logo ele está interligado à designação que é o processo pelo qual atribuímos sentido a esses nomes.

(RMNdOEE01): Art. 47. O **ensino técnico** de grau médio abrange os seguintes cursos: a) industrial; b) agrícola; c) comercial.

(RMNdOEE02): Art. 49. Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos. § 1º As duas últimas séries do 1º ciclo incluirão, além das disciplinas específicas de **ensino técnico**, quatro do curso ginásial secundário, sendo uma optativa.

(RMNdOEE03): Art. 50. Os estabelecimentos de **ensino industrial** poderão, além dos cursos referidos no artigo anterior, manter cursos de aprendizagem, básicos ou técnicos, bem como cursos de artesanato e de mestria, vetado.

Para além do funcionamento morfossintático, gostaria de discutir sucintamente sobre a utilização do termo “ensino” ao invés do termo “educação”. Quando falamos em ensino, entendo que estamos falando de práticas docentes visando uma formação qualificada dos seus alunos; o ensino, em si, seria a dimensão mais específica do fazer, do treinamento que conduziria a um objetivo. Já, ao tratar de Educação, entendo que estamos falando de uma atividade social, política e econômica de caráter mais abrangente e que forma os indivíduos para o seu desenvolvimento humano e social.

E como, para Guimarães (2017, p. 9), “toda análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer”, é importante lembrar que, na década de 1960, surge o nacionalismo, e também as multinacionais entram no Brasil, ou seja, era um momento de aquecimento do mercado técnico-industrial e era preciso ter uma mão de obra qualificada (?) para atender a essa demanda. Então, os pioneiros da educação retornam à luta na defesa da educação nos moldes de getulistas³⁰, dando grande importância aos cursos profissionalizantes³¹ em todos os graus e modalidades de ensino.

No final dos anos 70, período em que o Brasil atravessava mudanças sociais e econômicas importantes, as escolas técnicas passaram a ser os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, os CEFETs, que buscavam uma adequação às exigências da nova realidade social. Aqui, deságua o entendimento de uma elite liberal que sempre teve a

³⁰ Depois do enfrentamento às pressões impostas pela Revolução Constitucionalista, Getúlio Vargas providenciou para que se tomassem as medidas cabíveis que estabeleceriam a redemocratização do país. Respeitando os elementos do novo Código Eleitoral, em 1933, foram organizadas as eleições que determinariam os políticos que teriam a responsabilidade de discutir nossa nova carta magna. Em relação à educação, a carta constituinte demonstrou uma preocupação com o desenvolvimento do ensino médio e superior. Pela nova lei, o ensino primário seria oferecido de forma gratuita por instituições públicas e a frequência se faria obrigatória para aqueles que estivessem em idade de frequentar a escola. Por meio de tais medidas, era preparada uma nova leva de profissionais que ocupariam os postos de trabalho a serem oferecidos, principalmente, no meio urbano.

³¹ É importante fazermos uma diferenciação entre o termo profissionalizante e profissional. O primeiro aponta para uma formação alienada ao modo de produção dominante sob a lógica da dependência do indivíduo às suas regras como um profissional “ideal” para as suas engrenagens. Já, o segundo termo aponta para uma formação emancipada que combate o ideário do modo de produção capitalista, formando um profissional consciente de seu papel social e no mundo do trabalho. Para maior aprofundamento, sugerimos a leitura de Frigotto (2005), Antunes (2009) e Moura (2010).

exclusividade no acesso à escola e entendia que a educação deveria ser oferecida de forma diferente para as elites e para as classes trabalhadoras. Para o primeiro grupo, uma educação que tivesse um papel formador, colocando-o num lugar em que seria fomentada a produção intelectual com destino às universidades e, com isso, aos altos postos sociais de comando e gerenciamento; já, ao segundo grupo seria destinada a formação para o trabalho, técnico, manual, subjugado de acordo com suas aptidões.

Nesse período, em que o Brasil vive o regime militar em seu auge, a bandeira de uma educação de qualidade é empunhada por aqueles que fazem os movimentos sociais, com foco para os integrantes do movimento estudantil, que defendiam uma educação alicerçada numa visão sociológica e política que se alinhava diretamente com uma política de combate às desigualdades (CAVALCANTE, 2007).

É essa dualidade que acompanha a educação em nosso país também no decorrer dos anos 1980, quando a intenção não era a de corresponder aos interesses distintos dessas classes que formam a sociedade, mas, principalmente, atender aos interesses de uma classe dominante que pensava e direcionava a educação para atender, em suas modalidades de ensino, à alimentação desse antagonismo de classe, oferecendo estruturas e oportunidades diferentes para cada classe. Para Frigotto (2006), as décadas de 1980 e 1990 são um período profícuo para o entendimento e construção de um estado-da-arte sobre a educação profissional e as mudanças de posicionamento das forças sociais em disputa. Para ele,

A década de 1980 foi uma dura travessia da ditadura à redemocratização em que se explicitou, com mais clareza, os embates entre as frações de classe da burguesia brasileira (industrial, agrária e financeira) e seus vínculos com a burguesia mundial e destas em confronto com a heterogênea classe trabalhadora e os movimentos sociais que se desenvolveram em seu interior. A questão democrática assume centralidade nos debates e nas lutas em todos os âmbitos da sociedade ao longo dessa década (FRIGOTTO, 2006, p. 34).

No contexto da década de 1990, o Ensino Médio e Profissional adequou-se às forças econômicas e políticas que representavam o novo padrão de acumulação do capitalismo, sendo observada a implementação de reformas que trariam inovação e que consideravam um parâmetro com base na acumulação flexível, continuando, assim, o ciclo de subjugamento às exigências do capitalismo.

Frigotto (2006) afirma isso quando aponta que o início da década de 1990 é demarcado pelos valores oriundos do modo de produção capitalista que seriam: livre mercado, competitividade, produtividade, reestruturação produtiva, reengenharia e ‘revolução tecnológica’.

A humanidade testemunhou o processo de globalização, que quebrou as fronteiras territoriais inserindo-nos em um mundo global e de relações políticas, culturais e sociais muito mais facilitadas. Nessa proposta de integração global, o discurso e ideias neoliberais foram utilizadas pelo capital para investir na formação do que seria, na teoria, o indivíduo ideal aos moldes de produção capitalista. Tudo isso, claro, embasado na construção de um suposto crescimento econômico.

Nas palavras de Costa (2012, p. 57), “é neste contexto globalizado que o então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) elaborou a sua proposta de governo, ‘Mãos à obra, Brasil’, publicada em 1994”, que, em suma, estava estruturada na perspectiva de um estado mínimo que se regulamentava pelo mercado. Logo, nesse contexto, a Educação Profissional não estava a serviço do cidadão, proporcionando uma formação emancipada, mas coadunava-se com os interesses nefastos do mercado de forma a atender as necessidades de um sistema de produção.

Então, nessa década, é perceptível que o Estado, representado por seu líder maior, tinha preocupação apenas com os interesses do modo de produção dominante e não com a educação. Aponto como uma prova disso a promulgação do Decreto 2.208/97, parte do nosso corpus de análise, que destrói o Ensino Médio Integrado como oferta da EP no Brasil, ao desvincular o Ensino Médio do Ensino Técnico. Nesse contexto, o Estado aponta para uma desvalorização da Educação Profissional enfraquecendo-a.

Constava desta política o recuo da rede federal na formação dos trabalhadores uma vez que o presidente FHC considerava que a rede de escolas técnicas federais, atendia a uma minoria insignificante da população escolar. Condizente com as políticas privatistas e neoliberais seria mais lógico transferir as responsabilidades de formação do cidadão trabalhador para os estados, municípios, empresas privadas e sociedade civil, do que expandir a rede federal, no sentido de acolher um maior número de jovens e adultos para a sua formação profissional (COSTA, 2012, p. 58).

Essa ação vem como resultado de um pensamento de manter a Educação Profissional no patamar em que ela nasceu, que era uma educação parca para a classe trabalhadora. Dessa forma, o trabalhador era entendido como uma engrenagem do setor produtivo que, frente às novas exigências tecnológicas, era impelido a melhorar seu desempenho e suas competências. Aparecia, então, a escola como o espaço ideal para que esse ideário fosse instrumentalizado e se alcançasse esse objetivo.

Nessa discussão, entendo que está representada a ponderação que Pêcheux (1997, p.145) faz ao discutir a importância dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) na dispersão da ideologia: “é pela instalação dos aparelhos ideológicos de Estado, nos quais essa ideologia

[a ideologia dominante] é realizada e se realiza, que ela se torna dominante.” O autor pontua aqui o claro papel do Aparelho Ideológico Escolar como principal espaço de reprodução das condições de produção, com uma clara relação com o ideário econômico do capital.

Chegamos aos anos 2000 com 140 instituições que ofertavam ensino técnico no Brasil. E, neste momento, chamo a atenção para um novo momento no que diz respeito à Educação Profissional, quando foi promulgado o Decreto nº 5.154/2004, que suplanta o Decreto 2.208/97 e aponta para novos caminhos para esta modalidade. Tal decreto foi forjado na luta de grandes pesquisadores da educação, como aponta Costa (2012, p. 72):

Inerente ao processo de promulgação do decreto nº 5.154/2004 foi a luta de educadores como Frigotto (2005), Ciavatta (2005), Ramos (2005), Kuenzer (2006), dentre outros, que resistiram aos desmandos das políticas neoliberais e lutaram em prol de uma educação integral. A revogação do Decreto 2.208/1997 e a edição do decreto 5.154/2004 foi fruto desse processo de resistência. Embora tenha sido um avanço para a EPT, ao possibilitar a educação profissional integrada, o Decreto 5.154/2004 não rompeu com o dualismo educacional historicamente presente na educação brasileira.

Entendo, aqui, às luzes da reflexão de Costa (2012), que a fragmentação é um processo inerente ao capital. Desde a fragmentação do ensino, proposta pelo decreto que separa ensino médio da educação profissional, até a fragmentação da educação que, como já discutimos anteriormente, em nosso país, sempre foi oferecida diferenciadamente para ricos e pobres. É nessa fragmentação que o sujeito também se fragmenta, interessando dele apenas a parte que importa ao modo de produção em seu mercado de trabalho.

Em 2008, o governo federal aprovou a lei 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no país e criou os 38 Institutos Federais que atualmente existem no Brasil. De acordo com essa lei, os CEFET, as Escolas Agrotécnicas e as Escolas Técnicas passam a compor os Institutos Federais, que são instituições de educação especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Eles estão presentes em todos os estados da federação, ofertando ensino médio integrado ao ensino técnico, cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduação.

Essa breve trajetória da Educação Profissional em nosso país, que representa um cenário dual, nos aponta um projeto muito claro para a classe trabalhadora, sem um interesse real de romper com a lógica do capital, tampouco propondo uma substituição das formas fundantes que internalizam esse ideário por uma perspectiva mais completa e abrangente que centre a aprendizagem na própria vida e para ela.

Isso nos leva a pensar na ideia de desinteresse do estado pela educação, pois podemos, na verdade, refletir que é justamente o contrário: há um interesse que ela “funcione” em uma certa direção e não em outra, ou que ela não funcione, como acreditamos, porque o Estado não “libera” os sujeitos a se educarem, já que as crianças e jovens “devem” ir à escola, ainda que ela os domestique bem mais, os molde para um “mercado de trabalho” do que os forme para a autonomia, para a crítica e para o rompimento de suas realidades.

Para que isso acontecesse, seria necessário que o Estado estivesse comprometido com uma mudança de concepção de mundo, onde fosse possível mudar de forma sistemática e concreta o modo como os conhecimentos são internalizados historicamente, para assim enfraquecer e, com o passar do tempo, romper com a lógica alienante do capital; ou, na impossibilidade desse rompimento, pelo menos, que se faça um investimento na educação para que os indivíduos tenham consciência dessa lógica e possam trabalhar com as contradições inerentes ao capital.

3.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E ESTADO: PARA QUÊ? POR QUÊ? PARA QUEM?

A trajetória que fiz na seção anterior leva-me a discutir a relação que se estabelece entre a Educação Profissional e o Estado, uma vez que me debrucei sobre o marco legal que incide sobre essa modalidade. Logo, o discurso sobre essa modalidade é produzido nessa relação entre as leis e a história e nos leva a pensar que ele brota, em primeira instância, pela materialidade das leis, de forma autoritária, mas necessária num regime democrático, por parte do Estado que deveria atender na elaboração dessas leis aos anseios da sociedade, mas busca principalmente garantir seus interesses de manutenção, garantindo esse poder para si.

Os dispositivos legais são determinados pelo Estado, que é definido, na ótica de Afonso (2001), como a organização política que exerce, entre outras funções, a regulação, a coerção e o controle social sobre determinado território. Ampliando as discussões, trazemos Bomfim (2008), que defende que a gênese do Estado brasileiro foi determinada dentro do contexto latino-americano como um todo, visto que todas as sociedades da América Latina são resultado de séculos de colonização, de exploração de suas riquezas e têm em comum um dado cultural e psicológico entranhado nas relações entre as classes. O que possuíamos era uma exploração econômica de forma macro, refletindo, agora, de forma micro, entre as pessoas que queriam usurpar uns aos outros, movidas pela ganância e ambição, numa relação parasita. Aliás, essas práticas de se aproveitar do outro permanecem em nossa cultura, mesmo após a independência, conforme afirma Bomfim (2008):

O regime parasitário sob o qual nasceram e viveram as colônias da América do Sul influenciou naturalmente sobre o seu viver posterior, quando já emancipadas. Há no caráter das novas nacionalidades uma série de qualidades-vícios que são o resultado imediato desse mesmo regime imposto pelas nações ibéricas. Essas qualidades traduzem a influência natural do parasita sobre o parasitado, influência constante, fatal mesmo, nos casos do parasitismo social, máxime quando o parasitado procede diretamente do parasita, quando é gerado e educado por ele (BONFIM, 2008, p.81).

Logo, nos parece muito claro que essas leis não consideram essa realidade para transformá-la, mas comprometem-se com a sua manutenção. Esse discurso guarda em si uma autoridade, da própria lei, que se apresenta como agente exclusivo do dizer, que despreza a realidade dos interlocutores, entendendo-os como meros comandados, no nosso caso, uma sociedade cindida em classes, como vimos anteriormente, que terá acesso ao resultado dessa lei em ações para o fortalecimento dessa divisão.

Nessa perspectiva, o Estado coordena três ações primordiais, que são cobrar, coagir e punir. Assim, historicamente, o Estado brasileiro foi imprescindível na implantação e consolidação do capitalismo, por condicionar-se à lógica internacional da produção capitalista e por utilizá-la de forma acrítica e sem restrições. Ora, é para esse Estado, comprometido com o ideário do capital, que a educação de qualidade é interpretada sempre tendo como base uma visão econômica, pragmática, gerencial e administrativa da sociedade. Santos (1981, p. 18) constrói seu conceito de Estado capitalista afirmando que ele é:

[...] uma relação social, isto é, condensa uma série de articulações (conflituais, umas, não conflituais, outras) de forças sociais, sendo que uma dessas articulações é dominante, porque sua lógica permeia (em graus diversos) as demais articulações vigentes na mesma formação social. É esta articulação dominante que confere ao Estado a sua forma ou matriz estrutural. Nas formações sociais capitalistas a articulação dominante é constituída pelas relações sociais de produção e a sua lógica, que penetra desigualmente todo o tecido social, é a lógica do capital. Esta lógica consiste numa relação de exploração enquanto extracção de mais-valia através da propriedade não socializada (individual ou estatal) dos meios de produção e do uso da força de trabalho apropriada no mercado mediante contrato entre cidadãos juridicamente livres e iguais.

Na esteira das discussões sobre o Estado, Poulantzas (1980) pontua que o papel do Estado em relação à economia é modificado no decorrer dos diversos modos de produção e nos estágios e fases do próprio capitalismo. Nessa perspectiva, o Estado Brasileiro sempre esteve dependente da lógica do capital pelo processo de acumulação que ela opera. Todavia, essa lógica, segundo Santos (1981, p.20), não é outra coisa senão a lógica das lutas de classes nas formações sociais capitalistas e “são estas que decidem da constituição específica do Estado num dado momento histórico”. Dessa forma, o Estado promove uma pungente

exclusão social por atender aos interesses da lógica desse sistema, pois está associado à ideologia capitalista, já que se apresenta de uma forma aberta e contraditória, devido aos seus mecanismos de socialização/integração, trivialização/neutralização e repressão/exclusão. Nesse sentido, Poulantzas (1980) afirma que para:

[...] entender o Estado como condensação material de uma relação de forças, significa entendê-lo como um campo e um processo estratégicos, onde se entrecruzam núcleos e redes de poder que ao mesmo tempo se articulam e apresentam contradições e decalagens uns em relações aos outros (POULANTZAS, 1980, p. 157).

Para a tradição marxista, o Estado é visto de forma definitiva como aparelho repressivo, como nos apresenta Althusser (1990) que, comentando essa tradição, enuncia:

O Estado é uma “máquina” de repressão que permite às classes dominantes (no século XIX à classe burguesa e à “classe” dos proprietários de terras) assegurar a sua dominação sobre a classe operária para submeter ao processo de extorsão da mais-valia (quer dizer a exploração capitalista).
O Estado é então e antes de mais nada aquilo a que os clássicos do marxismo chamaram o aparelho de Estado (ALTHUSSER, 1990, p. 31, grifo do autor).

Para o autor, este aparelho de estado engloba, não só o aparato competente, como a polícia, as prisões, os tribunais, ou seja, aquilo que poderíamos dizer, no sentido mais específico, que existe por um reconhecimento necessário provindo das exigências da prática jurídica; mas também há outros elementos, como o exército, que faz sua intervenção atuando como uma força repressiva de apoio no momento em que a polícia, e seus ramos auxiliares especializados, são vencidos pelos acontecimentos. E, em uma posição superior a esse conjunto, temos, na visão de Althusser, o chefe de estado, o governo e a administração.

É, então, esse AIE que estabelece o Estado, representando uma força de execução que intervém repressivamente de acordo com os interesses das classes dominantes, nessa luta que se trava entre as classes da burguesia e do proletariado, apoiando aquela contra esta e definindo fatualmente a sua função.

Assim, entendemos a importância de observar o marco legal como um objeto histórico e primordial para analisarmos o discurso sobre a educação profissional em nosso país, pois, como já vimos anteriormente, essas leis representam, na verdade, uma perspectiva do Estado sobre o que seria formar para o trabalho. São essas leis as responsáveis por veicular o discurso sobre a formação dos trabalhadores. Esse discurso estará ligado prioritariamente ao interesse do modo de produção hegemônico que irá dar significados de seu interesse à educação, atribuindo-lhes novos valores que atendam à perspectiva do mercado.

Althusser (1990) afirma, ainda, que os clássicos do Marxismo, sobre a “teoria marxista do Estado” sempre afirmaram esses quatro pontos:

1) o Estado é o aparelho repressivo do Estado; 2) é preciso distinguir o poder de Estado do aparelho repressor de estado; 3) o objectivo das lutas de classes visa ao poder de Estado e, consequentemente, a utilização feita pelas classes (ou aliança de classes ou de frações de classes), detentoras do poder de Estado, do aparelho de Estado em função de seus objetivos de classe; 4) o proletariado deve tomar o poder de Estado para destruir o aparelho de Estado burguês existente, e, numa primeira fase, substituí-lo por um aparelho de Estado completamente diferente, proletário, depois em fases ulteriores, iniciar um processo radical, o da destruição do Estado (fim do poder de Estado e de todo o poder de Estado) (ALTHUSSER, 1990, p. 38).

É importante deixar muito claro que reconheço a importância do Estado na regulação social e o quanto ele é vital para a vida dos cidadãos, principalmente no que diz respeito à Educação, mas é imprescindível que possamos pensar como essa regulação e esses direitos vêm sendo conduzidos, geralmente numa perspectiva de Estado máximo para o modo de produção e mínimo para os cidadãos.

Para Pêcheux (2005), as ideologias são práticas e não uma mentalidade de época e, no caso da educação profissional, elas estão na base da reprodução e transformação das relações de produção, já que essas acontecem num momento histórico dado, para uma formação social dada, em que essas condições ideológicas têm determinações econômicas. Ou seja, para a educação, será relegado o que é importante para o Estado, representado pelos seus Aparelhos Ideológicos, como já discutimos anteriormente.

Faremos agora uma breve contextualização das ações do Estado no que diz respeito a algumas leis que incidem sobre a Educação Profissional, apoiando-nos em trabalhos de alguns estudiosos da área. Costa (2012) contextualiza as ações do Estado nos anos 1990, período considerado para o nosso estudo, ponderando que:

É neste contexto globalizado que o então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) elaborou a sua proposta de governo, “Mãos à obra, Brasil” publicada em 1994. Essa proposta se estruturou com base em um Estado mínimo, regulamentado pelo mercado.

(...)

Nessa perspectiva, o Estado Mínimo se regula pelo mercado, e, nesse contexto, a educação profissional interessa ao capital à medida que possibilita a formação de força de trabalho para as necessidades desse mercado (COSTA, 2012, p. 57).

Nesse momento inicial dessa pesquisa, em que, pelo citado acima, apresento claramente características de uma educação muito mais profissionalizante, podemos apontar o (des) interesse do estado pela educação. Nela, é oferecida uma formação que atende apenas às

necessidades do mercado e está descomprometida com a dimensão humana do indivíduo. Isso pode ser observado no texto da lei que trago abaixo que representa, como já discutimos anteriormente, uma ação comum ao ideário do modo de produção dominante, que é a fragmentação dos elementos da sociedade como forma de enfraquecê-los. Vejamos o trecho do Decreto:

Art. 5º A Educação Profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser ofertada de forma concomitante ou sequencial a este (BRASIL, 1997, p. 2).

Ora, cabe a nós, então, pensarmos que essa ação está referendada por um interesse econômico. É nessa lógica da fragmentação que o modo de produção estabelece seus interesses alienantes na sociedade brasileira, já que, a partir de uma educação construída na dualidade, os sujeitos também são divididos e concebidos nessa dualidade estrutural, que é determinante para a formação dos trabalhadores.

A trajetória formativa e educativa das diferentes classes sociais está pautada no aparelhamento dessas classes, pois, ao separar o ensino técnico do ensino médio e, quando sabemos que esse ensino técnico está relegado às classes mais pobres, entendo que a essas classes menos favorecidas estão sendo impostas as funções em que a dimensão técnica, ou seja, do treinamento, da instrução, das funções instrumentais é o seu destino. Já, as classes dominantes teriam acesso a uma educação para desempenhar as funções mais intelectuais e de comando que já lhe são corriqueiras.

Outra ação do Estado, representada pelo Governo Federal, foi a de legar a expansão das Escolas Técnicas a parcerias firmadas com Estados, Municípios, Distrito Federal e iniciativas privadas. Isso ocorreu por meio da Lei Federal nº 9.649/98 que alterou o artigo 3º da Lei Federal nº 8.948/94, que faz parte do nosso corpus e será analisada no quarto capítulo desta tese.

§ 5º - A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1998, p. 2).

Podemos analisar que, com essa lei, a União fica isenta das responsabilidades pela manutenção dessas instituições, deixando essas responsabilidades para os parceiros.

Nesse contexto, posso afirmar que, nos anos 1990, as políticas direcionadas à Educação Profissional foram muito mais negativas do que a posicionaram como uma

modalidade prioritária para o Estado. Elas apontaram muito mais para os interesses econômicos do que para a formação efetiva dos trabalhadores. Estiveram muito mais voltadas para a afirmação de interesses do capital, com a clara efetivação de mantê-la com a mesma perspectiva com a qual se originou, de ser uma educação pobre para os pobres, do que com a intenção de transformar a realidade e construir a consciência crítica daqueles que por ela passavam.

Pontuo, então, rememorando as discussões de Mészáros (2008), que, em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho estarão subordinados à sua dinâmica e que, para educar de forma libertadora, seria necessário pensar essa sociedade para além do capital. Então, na verdade, essas leis que incidem sobre a educação profissional funcionam como uma forma de garantia de que a educação seja um negócio lucrativo para o Estado, já que estará comprometida com a manutenção de uma formação de trabalhadores que garanta seu lugar de subalterno nesse sistema e não que lhe promova ao papel de “agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo” (MÉSZÁROS, 2008, p. 12).

É aí que me utilizo das ideias de Althusser (1990), quando ele diz que o estado é uma máquina repressora que permite às classes dominantes assegurar a sua dominação sobre a classe operária, subjugando-a ainda mais, a partir dessas ações de enfraquecimento de uma modalidade que se volta, em nosso país, desde a sua gênese, à classe trabalhadora, mesmo que o voltar-se à classe trabalhadora não signifique necessariamente que se voltava para os interesses dessa classe; parece-nos que essa distinção é importante para este trabalho, pois nela repousa a reflexão acerca da diferença entre profissional e profissionalizante.

Essa diferença entre educação profissionalizante e profissional repousa na diferença de foco entre formar força de trabalho para o mercado e formar trabalhadores para o mundo do trabalho. É muito pertinente que, ao discutir a relação entre Educação Profissional e Estado, possamos fazer essa breve reflexão, já que, por exemplo, os processos de acumulação de conhecimentos e compreensão do mundo são totalmente diferentes.

Nesse contexto, ao refletir acerca de uma sociedade que tem como centralidade o mercado, é nela que será aplicada uma lógica desumanizadora que impele a educação a entender a profissão como uma mera ocupação que servirá aos interesses desse mercado. Daí a perspectiva de uma educação profissionalizante, simples, prática, unidimensional. Entretanto, quando pensamos a sociedade centrada no ser humano, entendemos que a noção de trabalho estará pautada numa perspectiva de universalização do trabalho, onde o trabalhador rompa a barreira de acumular conhecimentos, e possa entendê-los como forma de

libertar-se do papel de mercadoria; aí teríamos uma Educação Profissional complexa, subjetiva, pluridimensional.

Os anos 2000 trouxeram uma atmosfera de modernidade em todos os campos de nossa sociedade e, quando falamos em Educação, imaginávamos estar num momento de apogeu em nosso país. Nesse período, vivemos também uma mudança de projeto social com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva em 2002 para a Presidência da República com uma promessa progressista de governo.

Pensando nisso e, para discutir o lugar da Educação Profissional nos anos 2000, a partir do Marco Legal que incide sobre ela, é importante que tragamos a promulgação do decreto nº 5.154/2004, que foi uma ação afirmativa do Estado em detrimento do que havia acontecido na década anterior, pois esse decreto reintegra o Ensino Médio à Educação profissional. Vejamos o texto do decreto:

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, p. 2).

Embora pareça uma grande quebra de paradigmas, o governo Lula, ao revogar o decreto 2.208/97, promulgando o decreto nº 5.154/2004, faz isso de forma conciliatória, já que, nesse decreto, não fica determinada a educação em nível médio integrada à Educação Profissional, apenas ele aponta para a possibilidade. Dessa maneira, é estabelecida a oferta, de forma integrada, “articulada” com o ensino médio, nas formas integrada, concomitante e

subsequente ao ensino médio. Mesmo tendo sido um avanço para a modalidade, quando se oferece a possibilidade de integração da Educação Profissional, o decreto não quebra o dualismo educacional³² que marca historicamente a educação brasileira.

Após essa sucinta abordagem em que contextualizamos as ações do Estado, a partir das leis que incidem sobre a Educação Profissional, na virada do século XX, pressuponho que existem, claramente, atravessadas nesse marco, as ideias de dois projetos societários distintos em disputa. Um projeto hegemônico, atrelado ao capital, que tem sua centralidade pautada na dimensão econômica, proporcionando uma educação que está alinhada com os interesses do mercado de trabalho; e outro projeto, contra-hegemônico, que tem sua centralidade na dimensão humana, procurando, em suas ações, uma educação que forme sujeitos competentes tecnicamente, mas críticos, autônomos e emancipados.

Fazendo uma rápida análise do marco legal apresentado anteriormente, podemos ver que aqueles que foram promulgados na década de 90, a saber: o Decreto 2.208/97, que desvincula o Ensino Médio do Ensino Técnico, e a Lei Federal nº 9.649/98, que alterou o artigo 3º da Lei Federal nº 8.948/94 e assim liga a expansão da rede federal a parcerias público-privadas, são ações que enfraquecem a Educação Profissional, já que, ao enfraquecer o ensino médio integrado, há um claro interesse mercadológico de formação de profissionais aos interesses econômicos do mercado. Além disso, quando se condiciona a expansão da rede a parcerias público-privadas, o Estado está se eximindo de suas responsabilidades de investimentos para a sua expansão.

Já, nos anos 2000, o decreto nº 5.154/2004, que reintegra o Ensino Médio à Educação Profissional, é uma ação de um Estado com uma postura progressista, e que está mais preocupado com o indivíduo, ao proporcionar-lhe uma formação para o trabalho e para vida, ou seja, uma formação integral³³.

Nesse caso, entendo que o Marco Legal para a Educação Profissional representa as práticas do Estado, marcada na fala de Althusser (1990), como o aparelho repressor de estado,

³² A literatura que trata da dualidade educacional preconiza que essa dualidade expressa-se fortemente no Ensino Médio, tendo em vista que esse nível educacional cumpre a função de preparar a classe dominante para continuar a reproduzir as relações de domínio e poder, ao passo que é oferecida de forma fragmentada para a classe trabalhadora, a fim de prepará-la para o trabalho. Legitima-se, assim, a formação intelectual e humanista para aqueles que conduzem os rumos da nação, e a educação profissional e específica aos que impulsionam a industrialização.

³³ Formação integral do homem seria aquela baseada na coletividade, com uma educação de longo alcance, séria, profunda que, ao integrar a educação humanista e a profissional, na escola, em nível de método, utilizaria o método historicista, (partir da experiência concreta do trabalho moderno), contrapondo-se à cultura abstrata, desarticulada e enciclopédica, da classe burguesa. Para um maior aprofundamento no tema, sugerimos a leitura de Gramsci (2004).

por meio do seu Aparelho Ideológico Jurídico. Corroboro, então, nessa pequena análise, a ideia de que as ideologias são práticas.

Aprofundar-me-ei nas discussões relativas ao Estado na feitura desta tese como forma de apropriar-me ainda mais deste objeto de estudo. Entretanto, pelas discussões que conduzi, nesta seção, sobre os decretos federais 5.154/2004 e o 2.208/97, gostaria de já apresentar aqui o que me motivou a isso. Eles integram o corpus que me proponho a estudar, juntamente com as leis federais 8.948/94 e a 11.892/2008, e ainda a medida provisória 746/2016, convertida na Lei 13.415/17, que serve como fronteira de nosso contexto histórico.

Assim, temos o conjunto de textos legais que compõem o *corpus* que elegi para nortear as discussões, pois é a partir deles que buscarei em outras leis e decretos questões diretamente relacionadas ao que dispõe o marco legal sobre Educação Profissional. Assim, dando continuidade às discussões, passarei a tratar dos aspectos metodológicos que norteiam este trabalho.

4 O DISCURSO SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, NO BRASIL, NA VIRADA DO SÉCULO XX

Neste capítulo, buscarei identificar as condições de produção das leis que regulam a Educação Profissional no século XX a partir de gestos de leitura, apresentando os aspectos metodológicos de constituição e seleção das leis e decretos federais basilares para a constituição do corpus de análise. Proponho, ainda, a entrada no *corpus* para analisar o funcionamento da designação educação e suas relações com o trabalho que rege a Educação Profissional na virada do século XX, e os seus deslizamentos de sentido.

4.1 O MARCO LEGAL QUE REGULA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA VIRADA DO SÉCULO XX: CONSTITUINDO O CORPUS DE ANÁLISE

Nesta seção, tratarei dos aspectos metodológicos que orientarão as ações na pesquisa e escrita desta tese doutoral, que se propõe à análise do funcionamento da designação de educação e suas relações com o trabalho e dos seus deslizamentos de sentido, presentes no marco legal que rege essa modalidade na virada do século XX. Para basear as discussões, foi escolhido o referencial teórico-metodológico da AD inaugurado por Michel Pêcheux, que se propunha a refletir acerca da linguagem, não se apresentando apenas como “acréscimo” do ponto de vista metodológico, mas como uma iniciativa de reflexão que interroga as próprias teorias que constituem as relações contraditórias do campo de sua existência. (ORLANDI, 2005)

Para essa finalidade, apoiar-me-ei nas discussões trazidas pelos seguintes pensadores e pesquisadores dessa área: Pêcheux (1990, 1995, 1997a, 1997b, 1997c); Althusser (1990); Courtine (2005, 2009); Grigoletto (2005a, 2005b); Indursky (2008, 2011), entre outros, com o intuito de desenvolver uma pesquisa qualitativa alicerçada nos exercícios da análise, leitura e compreensão do *corpus* com que trabalharei nesta pesquisa. Para poder ampliar ainda mais a discussão, também considerarei os referenciais teóricos que sustentam as discussões sobre a Educação Profissional propostos pelos pesquisadores: Costa (2012); Frigotto (2005); Kuenzer (2007); Moura (2010). No decorrer desta pesquisa, por necessidades distintas, poderei recorrer a outros pesquisadores dessas áreas para o desenvolvimento das discussões.

Para a AD, a língua é compreendida como uma materialidade linguística por meio da qual é possível perseguir movimentos de construção discursiva, já que é a partir dessa

materialidade que os discursos se sedimentam. É importante, então, ter a clareza de que, para a AD peuceuxtiana, é importante considerar as condições de produção, pois os sentidos não são acionados apenas pelo campo do que está dito, já que eles também evocam dizeres anteriores para assim acompanhar o caminho discursivo perpassado na tentativa de apreender de que forma esses sentidos são construídos com o que falam, mas também com o que calam.

Mas e como seria a perspectiva metodológica que baseia um estudo da linguagem que tem a Análise do Discurso como cerne? Ora, a AD não se limita apenas à dimensão linguística ou gramatical, mas ela vai além, tomando o discurso como seu objeto de análise, e buscando compreender a língua “fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2001. p. 15).

Dessa forma, as análises desta tese se voltam para o funcionamento da legislação federal que incide sobre a Educação Profissional brasileira. Com esse intuito, fiz um levantamento longitudinal dos textos legais desde 1994, ano em que é instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica por meio da Lei Federal nº 8.948/94 até o ano de 2017, quando é promulgada a Lei Federal Nº 13.415/2017, que dispõe acerca da reforma do ensino médio no Brasil.

É por aí que entendo que, ao me propor a analisar o marco legal sobre a educação profissional na virada do século XX, essas ações levar-me-ão a entender, de forma mais aprofundada, a significação que repousa na relação factual estabelecida entre essas leis e a história que as emoldura, já que a linguagem é a ponte entre o sujeito e a sua realidade social. É essa relação mediadora, então, o próprio discurso, que possibilita a reprodução, ou mesmo a movência dessa realidade. Logo, este trabalho com o discurso é fundante da produção da existência humana.

Portanto, ao optarmos por essa base epistemológica, conduzimos uma metodologia pautada na consideração da história como moldura social e, por isso, do próprio sujeito, considerando, assim, não só o texto legal com o qual trabalhamos, mas suas condições de produção e o seu processo de construção, buscando encontrar regularidades na materialidade da linguagem na relação estabelecida entre esses textos e sua exterioridade.

Nessa série do arquivo legal, é possível observar, por um lado, a reprodução formal e reformulação parafrástica dos textos legais no decorrer do tempo, compondo, dessa forma, uma memória que estabiliza e homogeneiza as tomadas de decisão acerca da EP no Brasil na virada do século. De outra forma, também é possível perceber alguns deslizamentos ocorridos nesse período nessa materialidade de textos, e é aí que me proponho a analisá-los

demonstrando como esses deslizamentos estão relacionados, na verdade, ao contexto político que se atravessa no contexto jurídico.

Essa mesma base epistemológica nos permite fazer uma relação profícua entre o campo da Educação Profissional e os domínios da Linguística, já que nos baseamos nesse raciocínio reflexivo, confrontando o político e o simbólico, trazendo questões para a linguística, questionando-a com relação à historicidade que é apagada por ela, da mesma maneira que essas questões são trazidas para o campo da Educação Profissional, como uma Ciência Humana, indagando a transparência da linguagem sobre a qual elas repousam. (ORLANDI, 2001).

Então, não se propõe aqui um trabalho meramente linguístico, fechado apenas nos aspectos tocantes à língua, nem tão pouco com a história e a sociedade como se elas estivessem dissociadas do fato que lhes confere significação, mas como um construto de dimensão social e histórica, no qual os aspectos linguísticos atuam como pressupostos.

Dessa maneira, “os estudos discursivos visam pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem, descentrando a noção de sujeito e relativizando a autonomia do objeto da Linguística” (ORLANDI, 2001, p. 16). É assim que a AD analisa a Linguística e as Ciências Sociais em suas práticas, pensando na forma como a linguagem se materializa na ideologia e de que maneira a ideologia estaria manifestada na língua, já que ela parte da noção de que a língua é a materialidade específica do discurso e este é a materialidade específica da ideologia, relacionando-os assim de forma contundente.

Logo, a relação estabelecida entre a língua e a ideologia poderá ter no discurso seu berço e, assim, por entender, como já mencionamos anteriormente, que não há discurso sem sujeito e este não existe sem a ideologia é, nesse berço, o discurso, que podemos compreender de que maneira a língua produz sentidos para os sujeitos e por eles.

4.2 GESTOS DE LEITURA: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E ASPECTOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DO DISCURSO LEGAL SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Como discuto neste processo, não são os textos apenas informações a serem lidas e decodificadas. A dimensão linguística, em sua materialidade, está impregnada de efeitos de sentido que estão emoldurados em condições específicas e que, de alguma maneira, interferem nesse modo de dizer, responsável pelas pistas que podem ser deixadas para que o

analista de discurso, atento a essa relação, possa capturar os efeitos de sentido entre o dito e o não-dito.

Sobre isso, trago as palavras de Orlandi (200, p. 30), quando pondera sobre essa capacidade desses pesquisadores:

São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele.

É assim que, neste momento, como analista do discurso, traço o método para que as análises que me proponho a fazer possam apontar, considerando essa relação entre os textos legais e as condições de produção, os sentidos produzidos no discurso sobre a Educação Profissional na virada do século XX.

É importante, aqui, então deixar claro que no primeiro capítulo desta tese fiz considerações importantes sobre essas CPs, bem como sobre todo o histórico da EP ao longo do capítulo anterior. Isso, para cada vez mais deixar claro que estou atento ao caminho discursivo que venho traçando para chegar até este momento de análises. Todo o capítulo anterior trata, na verdade, das condições sócio-históricas em que as leis que compõem o corpus discursivo foram propostas, elaboradas.

Ora, ao tratar do texto legal, tenho a consciência de que ele é produzido por alguém, no caso do nosso país, por um parlamentar ou por uma bancada, e esses sujeitos representam um interesse dentro de uma determinada conjuntura. Logo, a primeira coisa que posso apontar é que as CP's englobam, numa camada superficial, um ou mais sujeitos e uma situação específica.

Grigoletto (2005, p. 109) ponderando sobre as condições de produção, diz:

As condições de produção estabelecem relações de força, de poder e de sentido no interior do discurso, mantendo com a linguagem uma relação necessária, não apenas aditiva. Portanto não se trata de elementos simplesmente externos ao discurso, mas que mesmo não estando materialmente inscritos no fio do discurso, estão marcados em sua constituição pelo viés, sobretudo, da memória discursiva e do interdiscurso.

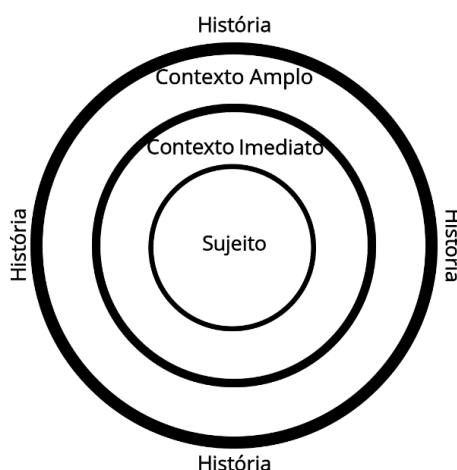
Pensando nisso, podemos ampliar esta discussão, potencializando esses elementos como forma de sair apenas das circunstâncias da enunciação, que compreenderiam o que os estudiosos da AD chamam de contexto imediato, e ponderá-las num sentido mais abrangente,

de forma a incluir uma conjuntura mais elaborada de dimensões sociais, históricas e ideológicas.

Isso nos é primordial, visto que, ao trabalharmos com a noção de designação, presente no campo de estudos da semântica do acontecimento, num diálogo com a AD, entendemos ser preciso considerar a indissociabilidade entre sentido/elemento linguístico/contexto sócio-histórico, pois a enunciação é vista como um acontecimento que desencadeia uma temporalidade própria, que serve como alicerce para a relação que se estabelece entre o sujeito e a língua.

Dessa maneira, ao refletir sobre as condições de produção, é importante pensar nesse contexto em níveis diferentes para a construção dessas CP's no *corpus*. Para isso, proponho a figura a seguir, que representa bem essa noção dos contextos que envolvem as CP's do *corpus* de análise:

Figura 1 - Elementos para construção das Condições de Produção do Discurso às luzes da AD.



Fonte: Elaborada pelo autor, (2019).

No caso do nosso corpus, poderíamos dizer que esse contexto imediato é composto pelo congresso nacional, nas salas dos deputados, plenários de votação, pelos sujeitos políticos proponentes e votantes, pelo momento de votação e discussões acerca dessas leis; já, o contexto amplo estaria relacionado ao que corrobora os efeitos de sentido que constroem a cena, como os interesses políticos, a forma como se constroem as votações nessa casa, os acordos entre partidos para apoio ou rechaço a leis, decretos e as próprias condições econômicas, como apresentei no capítulo 2, que determinam o tipo de lei/oferta de educação profissional deve ser feita pelo Estado.

Para Pêcheux (1997, p. 76), o discurso pertence “a um sistema de normas nem puramente individuais nem globalmente universais.” Então, ao falarmos dessa relação entre esses dois contextos e seus sujeitos, é fundamental pontuar as relações de força e poder existentes para a construção e votação de leis.

Um discurso é, como já ponderei anteriormente, sempre pronunciado em condições de produções já dadas. Dessa forma, quando esses políticos, sujeitos da enunciação desse discurso, produzem e votam essas leis, eles não estão dissociados dessa condição anterior de pertencer, de ser um deputado que pertence a um partido político que representa a base do governo, ou está em oposição a ele, que representa instituições de poder, ou (como todos deveriam ser) representam os interesses da população, ou, ainda, em um caso *sui generis*, um deputado isolado dessas questões.

Assim, é possível afirmar que esse sujeito da enunciação, querendo ou não, está inserido num contexto de relação de forças que se estabelece entre os elementos antagônicos de um cenário político estabelecido. Nesse cenário, sua fala, promessa, anúncio, ou mesmo sua denúncia, “não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa” (PÊCHEUX, 1997, p. 77). Dessa maneira, uma mesma declaração pode soar como ação contundente ou uma chacota, dependendo de sua posição enquanto enunciador daquele discurso. Por isso, o discurso político

[...] deve ser remetido às relações de sentido nas quais é produzido: assim, tal discurso remete a tal outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta, ou do qual ele ‘orquestra’ os termos principais ou anula os argumentos. Em outros termos, o processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima, e o orador sabe que quando evoca tal acontecimento, já que foi objeto de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado, com as ‘deformações’ que a situação presente introduz e da qual pode tirar partido.

Então, o contexto imediato e o amplo jamais estariam dissociados da **história**, já que ela representa a elaboração de eventos que tem significado direto, por exemplo, acerca da construção de leis sobre a Educação Profissional em nosso país, a forma como o Estado conduz essas políticas para a manutenção de uma dualidade estrutural, como já discutimos anteriormente, fazendo com que essas leis produzam sentidos nos/para os sujeitos.

É preciso também, nessa construção das CP’s, considerar a memória, já que ela tem características próprias quando pensada em relação ao discurso. Anteriormente, em nossas discussões, discutimos sobre o interdiscurso e, aqui, iremos relacioná-lo a essa memória, já que ele é esse “todo complexo com dominante”, logo, aquilo que fala antes, em outro espaço,

independentemente. Orlandi (200, p. 31) define isso como memória discursiva e usa as seguintes palavras:

O saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

Em nossa discussão, então, isso representaria todo o já-dito sobre leis, sobre a Educação Profissional, sobre as leis que a regulam, sobre os políticos ao votarem leis sobre educação, tudo que se disse politicamente nesse contexto tem relação na construção de leis aplicadas à educação. Então, esses dizeres anteriores, em outros espaços independentes, em outras situações, ainda que não tão próximas, tem uma consequência sobre o modo como o marco legal produz sentido.

É esse interdiscurso o espaço no qual o sujeito mantém uma relação com a história e também com a ideologia, a partir da qual se identifica com alguns saberes e se desidentifica com outros. Dessa forma, imprime seu dizer numa determinada FD. Então, pensando nisso, quais seriam as condições de produção que emolduram a constituição do discurso sobre a Educação Profissional?

Pelo nosso percurso até aqui, podemos dizer que esse discurso está inserido num contexto em que precisamos ponderar sobre a educação e suas relações com o trabalho. E, nessa seara, como discuti anteriormente, em nosso país, falar sobre educação é entendê-la como constituinte de um projeto, inserido numa sociedade dividida em classes desiguais e com marcas históricas específicas.

Ao discutirmos sobre a categoria trabalho, apontamos sobre sua submissão ao jugo do capital, alocado num lugar menor de mero sustento para o trabalhador, permeado pela precarização e informalidade. Acredito, também, ser imprescindível fazer uma relação entre educação e trabalho, já que, como aponta Moura (2010, p. 2):

[...] a maioria da população adulta brasileira atua profissionalmente com um nível de escolarização que não ultrapassa a educação básica, o que torna perversa com a sociedade a orientação adotada no ensino médio, principalmente com os filhos das classes trabalhadoras populares. Visto que a maioria dos cidadãos brasileiros não prossegue os estudos em nível superior, o ensino médio e seu êxito não podem limitar-se, como ocorre na maioria dos casos, a constituir-se em ponte entre o ensino fundamental e a educação superior. Urge buscar um novo sentido e uma identidade própria para a última etapa da educação básica dos cidadãos brasileiros.

Entendo, às luzes da discussão apresentada acima, que, ao debater sobre trabalho e educação no Brasil, é impossível não tratar sobre a dualidade estrutural, na perspectiva de que, em nosso país, há uma educação para as elites e outra, como proposta acima, para as classes trabalhadoras populares. A primeira permite manter o poder das classes mais abastadas; e a segunda empurra a classe trabalhadora para cargos de menor importância, subalternos ao universo do fazer, do executar, do não pensar.

4.3 CONSTRUINDO O *CORPUS* EMPÍRICO: LEIS E DECRETOS BASILARES PARA A ANÁLISE

Para a constituição de nosso *corpus empírico*, fiz um levantamento longitudinal dos textos legais desde 1994, ano em que é instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica por meio da Lei Federal nº 8.948/94, até o ano de 2017, quando é promulgada a Lei Federal Nº 13.415/2017, que dispõe acerca da reforma do ensino médio no Brasil. Utilizei-me, ainda, do trabalho de Medeiros (2016), que apresenta um quadro sinóptico desses marcos legais relativos à rede federal, e ainda do documento disponível no portal do MEC, intitulado Educação Profissional Legislação Básica (BRASIL, 2001).

Entendo que, após esse trabalho de mapeamento das diferentes leis que tratam da EP nesse período, terei o que Courtine (2009) chama de um *corpus* de arquivo, pois ele se constitui a partir de materiais preexistentes, como aqueles com os quais os historiadores são confrontados.

Influenciado pelos referenciais teórico-metodológicos da Análise do Discurso, parti para este *corpus* e, por gestos de leitura, elegi 5 textos legais (ver anexo II), que são de suma importância para essa discussão que estou construindo sobre a Educação Profissional. São eles:

1. **Lei Federal nº 8.948/94** que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências;
2. **Lei Federal nº 11.892/2008** que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências;
3. **Decreto Federal nº 2.208/97** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o

4. **Decreto Federal nº 5.154/2004** que 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.
5. **Lei Federal nº 13.415/2017** que altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Escolhi esses textos como ponto de partida de nossa discussão, pois entendo que eles representam divisores de águas na história da educação profissional brasileira na virada do século XX, pois, quando falamos das leis federais em estudo, estamos tratando da instituição, no caso da Lei 8.498/98 do Sistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica e, no caso da Lei 11.892/98, da instituição da Rede Federal de Educação Profissional e da Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Michel Pêcheux (2002, p. 9) pondera que, “a história ‘aparenta’ o movimento da interpretação do homem diante dos ‘fatos’. Por isto [para ele], a história está ‘colocada’”. Se nos ativermos a essa ponderação do autor para analisar essas duas leis, podemos dizer que nelas, por exemplo, há discursos sobre a Educação Profissional que marcam contextos históricos bem diferentes.

Sem intenção de aprofundar-me neste momento na análise, apenas buscarei, nesses enunciados que nomeiam as leis, as palavras “sistema” e “rede” e as colocarei em oposição. Sistema é entendido como o conjunto das instituições econômicas, morais, políticas de uma sociedade, a que os indivíduos se subordinam. Já, a rede é entendida como conjunto de pessoas, órgãos ou organizações que trabalham em conexão, com um objetivo comum.

É importante refletir acerca da seleção desse corpus, pois nele está atravessado o discurso sobre a Educação Profissional, que é um espaço de tensão entre dois projetos societários distintos, que representam o interesse de classe. Por esse motivo, têm um aspecto político que engloba relações de poder e sugere estruturas flexíveis e mutáveis, já que se modificam conforme o contexto histórico e político. Esses projetos societários demonstram posturas bem diferentes do Estado como aparelho repressor, em seu Aparelho Ideológico de

Estado Jurídico e Político, que, como espaço da luta de classes, reproduz/transforma as relações de produção.

No decorrer de nossa pesquisa, essas análises serão aprofundadas com as comparações e possibilidades de leitura e interpretação do marco legal que compõe o nosso *corpus* de arquivo jurídico e no próximo tópico farei uma apresentação de como cheguei ao meu *corpus* discursivo e os processos utilizados para fazer os recortes de análise.

4.4 O FUNCIONAMENTO DAS DESIGNAÇÕES DE EDUCAÇÃO NO CORPUS DISCURSIVO E OS DESLIZAMENTOS DE SENTIDO NO DISCURSO SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA VIRADA DO SÉCULO XX

Neste tópico, chego ao objeto do qual me ocuparei de modo mais específico, que é o funcionamento da designação e os seus deslizamentos de sentido. Ater-me-ei aos estudos do funcionamento da designação de educação no marco legal que incide sobre a Educação Profissional na virada do século XX.

Estudar o funcionamento da designação de educação e seus deslizamentos de sentido leva-me a pensar esse elemento frente às discussões acerca da relação coisa/sujeito/ação, na qual se considera que estão apresentados os elementos que compõem o processo que envolve a formação escolar, nesse caso, a educação e o trabalho, aqui, na perspectiva da EP, como “coisas”, elementos conceituais definidos e dotados de conceitos específicos; o sujeito, como elementos primordiais do processo; e, ainda, a ação atribuída à força das leis que incide sobre os demais elementos (des)organizando-os de acordo com os interesses do sistema.

Então, busco, agora, após as discussões teóricas feitas, debater as questões acima, tomando como base uma posição enunciativa que considera as questões relacionadas ao campo teórico-metodológico que considera a relação da linguagem com a história e também com o sujeito.

Dessa forma, procederei à análise seguindo uma linha de raciocínio que parte da quantificação para a relação dos termos em seu contexto linguístico e social, a saber: primeiro, fiz a contagem do termo “educação” nas respectivas leis, quantificando-o; segundo, mapeei as estruturas morfosintáticas nas quais ele está em funcionamento; terceiro, considerando o funcionamento dessas estruturas, selecionei as sequências discursivas que propiciarão observar a relação entre esses elementos e um contexto semântico-enunciativo;

em quarto lugar, analisei esses elementos considerando suas movências para discutir acerca dos deslizamentos de sentido.

4.4.1 Da designação de Educação Tecnológica à designação de Educação Profissional

É a escola que relega formações distintas para classes distintas. Isso fica claro, ao observar o histórico da educação profissional em nosso país, que nasceu para atender “os filhos dos desfavorecidos da fortuna”. Assim, a formação da força de trabalho é garantida pela construção de leis, que asseguram que essa formação será interessante para a classe dominante.

É nesse movimento de dualidade, em que há uma formação distinta para cada classe, sendo relegada à classe trabalhadora uma educação para a ocupação de postos subalternos de trabalho e, para a classe dominante, a oportunidade de uma formação mais elaborada, que os projetos societários se materializam, sendo, em nossa sociedade atual, claramente visualizada a hegemonia de um modo de produção capitalista que guarda em si um projeto societário que reforça as diferenças entre as classes e o poder dos donos do modo de produção sobre a classe trabalhadora.

Como apontei anteriormente, há uma clara visão produtivista da educação, uma noção dual e fracionária, resumindo o papel da EP a uma mera adaptação ao “mercado de trabalho” e ao modo de produção capitalista, aliando essa adequação a um discurso humanista generalizado do valor do trabalho. Essa modalidade está, então, inserida numa perspectiva neoliberal de organização sócio-político-econômica e, dessa forma, alicerçada em pressupostos falsos e de danos estruturais para a sociedade, no plano interno e em sua relação com o mundo desenvolvido no qual estamos inseridos.

Pensando nisso, nesta pesquisa, proponho-me a demonstrar como a Educação está designada no marco legal que incide sobre a Educação Profissional, utilizando como corpus de arquivo os textos que mencionei anteriormente. Dessa forma, gostaria de trazer à baila esta discussão, apoiando-me em Guimarães (2013), para quem a construção da designação é produzida por relações de linguagem, tanto pelo próprio modo de os termos se combinarem, como pelo modo destes termos se integrarem diferentemente ao texto.

É claro, sem deixar de lado aquilo que fundamenta a AD, que considera uma relação profícua entre esses textos e as CP's que os permeiam, já que, ao entrar nesses termos que estudarei, considero o entendimento obtido nas discussões tratadas até aqui de que as políticas

voltadas à EP, mas também à educação em geral, em nosso país, encontram lastro numa visão utilitária de sociedade - como já discuti, por exemplo, acerca da lei que prevê a formação de um “cidadão útil” que seja libertado do vício e do crime - e ainda uma visão produtivista que o coloque hábil e dócil a serviço do mercado e do fortalecimento do projeto de sociedade proposto pelas elites.

Assim, entendo que este estudo que apresento aponta para a relação direta entre o sistema educacional e uma visão imediatista, simplista e fragmentária, que condena os sujeitos, mesmo na perspectiva da forma capitalista de estruturar a sociedade, a tornar-se consumidores de ciência e tecnologia.

Entrando agora na análise de dados e, por uma questão didática, apresento abaixo o levantamento feito para identificação da incidência do termo “educação” nos textos de lei que me proponho a analisar neste trabalho como forma de iniciar esse percurso de reflexão, a partir da análise do corpus, acerca da designação desse termo.

Tabela 4 – Levantamento do termo educação no corpus de análise

Levantamento do termo educação no corpus de análise	
Texto de lei	Número de Ocorrências
Lei 8948/1994	34
Decreto 2208/97	19
Decreto 5154/2004	27
Lei 11892/2008	85
Lei 13415/2017	33
Total	198

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Dessa forma, como primeira entrada neste arquivo, a partir de gestos de leitura, farei, considerando essa relação de linguagem proposta por Guimarães (2013), uma pequena análise de como funcionam as designações de “Educação”, mais especificamente, considerando as relações morfossintáticas que formam os seguintes termos: **educação tecnológica (ET)** e **educação profissional (EP)**, os quais neste momento da análise chamarei “grupos morfossintáticos”.

Esses grupos morfossintáticos constituem-se a partir de relações de determinação que tem a função de especificar algo sobre aquilo que nomeiam. E essas próprias relações são restrições que exercem uma função determinante no modo de nomeação deles. Assim, essa relação aponta para um grupo determinado de regularidades de um modo de funcionamento. E

é na própria estrutura da língua, em sua organização, que essa regularidade pode ser constatada.

Então, estruturarei a análise mapeando quantas vezes o termo “educação” aparece em cada texto de lei, quadro que já expus acima, depois quantas vezes cada grupo morfossintático apresentado acima aparece em cada texto de lei, e apresentando algumas variações do grupo Educação Profissional. Ainda, demonstrarei que construções eles integram e, por fim, comentarei o seu funcionamento num contexto semântico-discursivo.

Dessa forma, e já me utilizando de gestos de leitura, entendo que esses grupos morfossintáticos representam as nomeações que são usadas nas leis para identificar a educação oferecida no âmbito da formação (?) para o mundo/mercado do/de trabalho. Então, eles integram posições informacionais dentro de um modo como se trata a relação da linguagem com o mundo e os processos que ela designa.

Nesse sentido, esses grupos não representam meros termos que identificam essa educação oferecida, mas, em si, carregam conceitos inerentes a essa educação e, principalmente, a um projeto de formação de trabalhadores idealizado pelo Estado. Então, não considero apenas os termos isolados ou sua mera relação morfossintática de construção, mas sua relação e distribuição dentro do conjunto de leis que me proponho a analisar.

Ou seja, eles têm uma carga semântica conferida a eles e, ao tomá-los como objetos dessa análise, considerando-os dentro do marco legal que incide sobre a educação profissional, posso afirmar que estamos diante de uma cena enunciativa, definida por Guimarães (2107, p. 31) como “um espaço particularizado por uma deontologia específica de distribuição dos lugares de enunciação no acontecimento”. Sendo esses lugares “constituídos pelos dizeres e não por pessoas donas de seu dizer. Assim, estudá-la é necessariamente considerar o próprio modo de constituição destes lugares pelo funcionamento da língua” (GUIMARÃES, 2017, p. 31).

Nesse primeiro momento de identificação desses grupos morfossintático e entendendo sua relação clara com as CP's que os emolduram, é importante deixar claro o entendimento da relação entre a educação e o trabalho ao discutir esses termos, já que a perspectiva tecnicista-utilitarista-produtivista, cujo grande protagonista é o “mercado de trabalho” tem suas bases na noção de trabalho como uma qualificação técnica.

Assim, os grupos morfossintáticos **educação tecnológica (ET)** e **educação profissional (ET)** estão inseridos num contexto sócio-político-cultural que apontam para uma realidade produtiva em que a base tecnológica distancia cada vez mais o trabalhador, enquanto sujeito produtor, do produto de seu trabalho, dando novos contornos ao processo

produtivo e, assim, afrouxando sua organização e desintegrando-o da humanidade que lhe deveria ser central.

De modo a entrar nesse exercício de identificação e análise, mapeei as ocorrências dos grupos morfossintáticos **educação tecnológica (ET)** e **educação profissional (EP)** e **educação profissional e tecnológica (EPT)** no marco legal que incide sobre a Educação Profissional no Brasil e que, neste trabalho, é representado pela **Lei Federal 8.948/94**, **Lei Federal 11.892/2008**; **Decreto Federal nº 2.208/97**; **Lei Federal nº 9.394/96**, **Decreto Federal Nº 5.154/2004** e a **Lei Federal Nº 13.415/2017**. Apresento abaixo uma tabela com os resultados desse mapeamento:

Tabela 5 - Mapeamento dos Grupos Morfossintáticos Educação Tecnológica e Educação Profissional no Corpus de Análise

Mapeamento dos Grupos Morfossintáticos Educação Tecnológica, Educação Profissional e Educação Profissional e Tecnológica no Corpus de Análise						
Grupos Morfossintáticos	Lei Federal 8.948/94	Decreto Federal nº 2.208/97	Decreto Federal Nº 5.154/2004	Federal 11.892/2008	Lei Federal Nº 13.415/2017	TOTAL
Educação Tecnológica (ET)	18	0	0	31	0	49
Educação Profissional (EP)	0	8	18	18	0	44
Educação Profissional e Tecnológica (EPT)	0	0	0	11	0	11
TOTAL	18	8	18	66	0	104

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Um leitor desavisado pode interpretar esse quadro como meros números sobre termos existentes em um marco legal que trata sobre a educação profissional; entretanto, para um analista do discurso, essas informações representam um acontecimento³⁴, ou seja, algo “distinto de qualquer outro ocorrido antes no tempo” (GUIMARÃES, 2017, p. 16). Assim, segundo Guimarães (2017, p. 16), “O acontecimento instala sua própria temporalidade: esta é a sua diferença”.

³⁴ É importante deixar claro que a noção de acontecimento para Pêcheux está relacionando ao acontecimento discursivo que ocorre no antagonismo, na ruptura para a criação de uma nova FD, já o acontecimento da enunciação está no plano da desidentificação, da tensão, no estranhamento que gera uma nova posição-sujeito dentro de uma FD.

Como fica claro na tabela acima, esses grupos morfossintáticos não aparecem no texto de lei 13.415/2017 e isso demonstra um certo apagamento desta modalidade na reforma do ensino médio proposta por essa lei. Apenas por uma questão de lançar foco sobre esse texto de lei, farei uma pequena discussão acerca de como essa modalidade é tratada trazendo alguns dados da lei em questão.

No texto de lei 13.415/2017, como vimos anteriormente, o termo educação aparece 33 (trinta e três vezes), dessas, em apenas 01 (uma) ocorrência, observamos o grupo morfossintático “educação técnica”. Nos outros casos há uma substituição do vocábulo “educação” para o vocábulo “formação” e, dessa forma, é possível observar 02 (duas) ocorrências da formação do grupo morfossintático “formação técnica” e duas vezes o grupo morfossintático “formação técnica e profissional”.

Esta troca e a pouca incidência do termo na lei demonstra um projeto de apagamento e do estado no que diz respeito à Educação Profissional como uma modalidade de ensino, empurrando-a para um lugar de mero percurso formativo, apagando-lhe assim o interesse de se educar para o trabalho e reforçando a ideia da mera formação, preparação para o mercado de trabalho.

Pensando nessa temporalidade, gostaria de pensar sobre esses grupos nos decretos que tem como seu contexto histórico os anos de 1990, concentrando-me nos dois primeiros grupos por uma opção didática. Sobre esse período, as palavras de Fonseca (2006) corroboram um pouco do que discuti aqui acerca das relações entre educação e trabalho e do projeto societário dominante em suas ações diretas em relação à classe trabalhadora:

A década de 1990 foi marcada pelo esgotamento do modelo soviético no Leste Europeu e pelo Consenso de Washington¹, arranjo do capital internacional para a relação entre o capital e o mundo do trabalho. Contexto, portanto, em que se reestrutura o modo de produção e tem início o processo denominado reforma do Estado, tendo em vista a subalternização das classes que vivem da venda de sua força de trabalho às agências internacionais com perdas sistemáticas e continuadas de direitos trabalhistas e sociais (FONSECA, 2006, p. 201).

Dessa maneira, é possível observar que a reforma do Estado vem, no escopo das políticas neoliberais, atendendo à intenção de apontar o Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital; trabalhando e avançando em privatizações e terceirizações, rareando as políticas públicas e os direitos sociais. A formação profissional apresenta-se, nesse período, com a intenção de fortalecer cada vez mais o setor privado. Nas palavras de Fonseca (2006, p.205) “A perspectiva da política de formação profissional na década de 1990 consistiu em

atenuar as consequências da reestruturação produtiva e do desemprego, que acompanhou a nova gestão da força de trabalho.”

São essas as consequências da nova realidade de um modo de trabalho alicerçado pelas inovações tecnológicas na qual estão inseridos os grupos morfossintáticos que analiso neste momento. Estão, dessa forma, inseridos num mundo em que formas atuais como estão organizados os processos de trabalho e de gerenciamento, e na escalada do setor de serviços, exigem um perfil novo de trabalhadores e trabalhadoras polivalentes, flexíveis e munidos de habilidades e competências para poderem vencer seus concorrentes e catalisar a competitividade no mercado em nome do lugar em que trabalham, chamados a vestir a camiseta de ‘sua’ empresa; exigências que refletirão na formação profissional e no sistema educacional.

Para Guimarães (2017), a relação entre a linguagem e as coisas aparece construída semanticamente pela enunciação. É pensando nisso que, a partir das relações que estão sendo estabelecidas entre o termo “educação” e os termos que estão relacionados a ele é que busco construir a designação de Educação neste texto de lei, considerando já, aqui, essa formação dos grupos morfossintáticos que estamos discutindo. Essa designação não poderia fugir ao seu contexto histórico, já que a relação entre as significações de um texto e as suas condições sócio-históricas é constitutiva das próprias significações (ORLANDI, 2005).

Considerarei, então, o grupo morfossintático **educação tecnológica (ET)** e suas 18 ocorrências na Lei 8.948/94 e suas 31 ocorrências na Lei 11.892/2008 que apresentam uma regularidade e, por isso, as organizarei em duas relações morfossintáticas específicas que se constroem com a finalidade de uma nomeação: à primeira, chamarei *relação morfossintática de construção para nomeação de um órgão, sistema ou estabelecimento de ensino*, doravante (RMNdOEE); já, à segunda, chamarei *relação morfossintática para nomeação de uma oferta*, doravante (RMNdO) que constituirão dois grupos de análise e serão divididos em Sequências Discursivas.

Então, designo algo para nomeá-lo ou nomeio algo para designá-lo? É essa questão que me persegue ao fazer esse trabalho de mapeamento, e entendo que é preciso pensar na designação como uma prática político-ideológica, que diz sobre uma tomada de posição do sujeito. Por isso, esse mapeamento nos apresenta, num primeiro momento, as nomeações da educação por meio dos grupos morfossintáticos e, num segundo momento, entenderemos a designação de educação que essas nomeações constroem, já que elas acontecem “enquanto uma relação linguística (simbólica) remetida ao real, ou seja, enquanto uma relação tomada na

história” (GUIMARÃES, 2017, p. 12). Pensando nisso, vejamos como esses grupos estão compostos em suas ocorrências no texto de lei:

Tabela 6 - Demonstração das relações morfossintáticas de construção com o grupo Educação Tecnológica

Relações Morfossintáticas de construção com o grupo ET		
	Lei 8.948/94	Lei 11.892/2008
<i>Relação de construção para nomeação de um órgão, sistema ou estabelecimento de ensino (RMNdOEE)</i>	15	31
<i>nomeação de uma oferta (RMNdO)</i>	3	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

As relações demonstradas no grupo 1 que englobam uma relação morfossintática de construção para nomeação de um órgão, sistema ou estabelecimento de ensino (RMNdOEE) acontecem em enunciados como os transcritos abaixo:

SD1 Lei 8.948/94: (RMNdOEE 1) Art. 1º - Fica instituído o **Sistema Nacional de Educação Tecnológica**, integrado pelas instituições de educação tecnológica, vinculadas ou subordinadas ao Ministério da Educação e do Desporto e sistemas congêneres dos Estados, Municípios e Distrito Federal.

SD2 Lei 8.948/94: (RMNdOEE2) “Art. 2º - Fica instituído o **Conselho Nacional de Educação Tecnológica**, órgão consultivo, no âmbito do Ministério da Educação e do Desporto, com a finalidade de assessorar o Ministério da Educação e do Desporto no cumprimento das políticas e diretrizes da Educação Tecnológica, conforme sejam formuladas pelo órgão normativo maior de Educação, constituído de representantes das instituições previstas nos termos do art. 1º e seu § 1º.”

SD3 Lei 8.948/94: (RMNdOEE03) “Art. 3º- As atuais Escolas Técnicas Federais, criadas pela Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, e pela Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993, ficam transformadas em **Centros Federais de Educação Tecnológica**, nos termos da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, alterada pela Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993, e do Decreto nº 87.310, de 21 de junho de 1982.

SD4 Lei 11.892/2008: (RMNdOEE04) II - Instituto Federal de Alagoas, mediante integração do **Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas** e da Escola Agrotécnica Federal de Satuba;

Para o segundo grupo, que engloba uma *relação morfossintática para nomeação de uma oferta (RMNdO)*, os enunciados são construídos como os seguintes:

SD5 Lei 8.948/945 : (RMNdO01) Art. 2º - Fica instituído o Conselho Nacional de Educação Tecnológica, órgão consultivo, no âmbito do Ministério da Educação e do Desporto, com a finalidade de assessorar o Ministério da Educação e do Desporto no cumprimento das políticas e **diretrizes da Educação Tecnológica**, conforme sejam formuladas pelo órgão normativo maior de Educação, constituído de representantes das instituições previstas nos termos do art. 1º e seu § 1º. (BRASIL, 1994)

SD6 Lei 8.948/94: (RMNdO02) § 2º - A instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica tem como finalidade permitir melhor **articulação da Educação Tecnológica**, em seus vários níveis, entre suas diversas instituições, entre estas e as demais incluídas na Política Nacional de Educação, visando ao aprimoramento do ensino, da extensão, da pesquisa tecnológica, além de sua integração com os diversos setores da sociedade e do setor produtivo.(BRASIL, 1994).

Gostaria de iniciar uma discussão, já que chama minha atenção, ao aplicar gestos de leitura sobre essas SDs, as estruturas do tipo “Fica instituído” (SD1, SD2 e SD5) e “Ficam transformadas” (SD3) que apontam para ações reais propostas pela lei, mas que claramente apresentam um apagamento do sujeito responsável por elas.

A estrutura “Fica instituído” aparece atrelada à fundação do Sistema e do Conselho Nacional de Educação Tecnológica, o que estabelece uma ação governamental para a Educação Profissional do país no que diz respeito à sua organização e gerenciamento de políticas. Há, então, uma movimentação do estado na construção de órgãos que possam integrar o Ministério da Educação e ocupar-se especificamente da EP. Já, o termo “Ficam transformadas” está relacionado à mudança de institucionalidade das Escolas Técnicas Federais para Centros Federais de Educação Tecnológica, demonstrando uma nova perspectiva dos espaços onde essa Educação profissional será ofertada.

Nesse caso, é importante pensar nos efeitos de sentido que podem ser apreendidos dessas duas estruturas. No caso do “Fica instituído”, ele remete a uma ausência organizacional anterior a ele, no que diz respeito à gestão e sistematização de órgãos voltados à EP, o que demonstra uma desatenção (PROJETO) dessa modalidade por parte do Estado, que já oferta essa modalidade desde o início do século. Já, no segundo caso, da estrutura “Ficam transformadas” temos um efeito de sentido que repousa na mudança de institucionalidade, acompanhando as mudanças sociais que circundam o país na virada do século e a necessidade de uma “nova” formação para os trabalhadores que procurem a modalidade da EP.

As leis que compõem o arquivo jurídico que analiso funcionam pelo silenciamento de gestos de interpretação como forma de obstruir a produção dos efeitos de sentido exteriores a ele e assim fixar o processo histórico em um eterno presente formal. Essa indeterminação

para o sujeito da ação acontece no plano linguístico, mas tem efetivos desdobramentos no plano histórico, pois é a partir dela que a educação e seus projetos são negligenciados pelo Estado. Pêcheux (1995, p. 107) reflete sobre como esse esvaziamento, na perspectiva do plano do objeto, ocorre na língua, dizendo que “esse fenômeno de indeterminação (ou de não-saturação) se encontra tanto no discurso do aparelho jurídico (...) como no funcionamento do ‘cotidiano’ das noções gerais (...)”.

Assim, entendo que esse esvaziamento por meio da indeterminação do sujeito cria um efeito de sentido que estabelece uma ação pautada num não-agente ou num agente inexistente de quem não se pode cobrar sua efetividade, sua completude, sua execução, reforçando, dessa forma, uma perspectiva de abandono da educação.

Em suas discussões, Guimarães (2017) reflete sobre os conceitos de enunciação e acontecimento. Para ele, “a enunciação, enquanto acontecimento de linguagem, faz-se pelo acontecimento da língua.” (GUIMARÃES, 2017, p. 15) e, como já discuti anteriormente, o acontecimento instala uma temporalidade própria. Dessa forma, entendo que, ao analisar esses grupos morfossintáticos, dando atenção às suas ocorrências nesses textos de lei, estamos, na verdade, operando um acontecimento de linguagem.

A incidência ou não de um desses grupos morfossintáticos em um dos textos de lei não é mero acaso. Na verdade, sua presença ou ausência instauram uma temporalidade que representa uma materialidade histórica do real em que ela está inserida. Entendo que, na construção desses textos de lei, há uma relação enunciativa que evoca um sujeito, a língua, sua temporalidade e, claro, a realidade. Ora, essa enunciação não se dá num plano estéril, meramente físico, biológico ou só do texto, digamos assim, mas ela está/é atravessada pelo simbólico e numa realidade em que se vive através desse simbólico.

Essa realidade, no decorrer da década de 1990, mostrava um país que enfrentava transformações perceptíveis no que diz respeito ao direcionamento de suas políticas socioeconômicas caracterizadas, principalmente, pelo encurtamento das funções do Estado, através de medidas que visavam a eliminar ou restringir o protecionismo do mercado interno, a regulamentação do mercado de trabalho, a contrapartida do Estado na produção de bens e prestação de serviços, assim como o apagamento e a redução dos direitos sociais e trabalhistas que, infelizmente, parecem estar novamente bem perceptíveis em nosso momento atual.

O grupo morfossintático **educação tecnológica (ET)** que aparece predominantemente nesses dois textos de lei, representa uma realidade, um contexto sócio-político, ou seja, é um acontecimento que instaura sua própria temporalidade. Em nosso país, a década de 1990 foi um momento conturbado para a Educação Profissional com um governo

notadamente neoliberal³⁵, que fazia investimentos e tinha interesses no exterior, no surgimento de novas demandas de qualificação, materializando um novo ciclo de expansão e diversificação na educação técnica.

Assim, essa diversificação aparece seguindo as demandas das transformações ocorridas nos processos de produção, em que há uma predominância de um discurso sobre a necessidade urgente na formação de um “*new worker*”, dotado de autonomia e de senso de coletividade para a produtividade. Esse discurso estava embasado na noção de que os processos de produção estavam permeados por novas tecnologias, assim como suas novas formas de organização, apresentariam a necessidade de inserir novos requisitos à formação do trabalhador, promovendo maior qualificação da força de trabalho.

Na SD1 (RMNdOEE 1), que trata da instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, é possível perceber um acontecimento que instaura sua própria temporalidade. É o recorte de uma materialidade linguística que representa um contexto histórico real e representa uma ação corroborada ao longo da história em diversos países. Segundo Saviani (2010, p. 770),

[...] historicamente, a emergência dos estados nacionais no decorrer do século XIX foi acompanhada da implantação dos sistemas nacionais de ensino nos diferentes países, como via para a erradicação do analfabetismo e universalização da instrução popular.

Quando penso nesse acontecimento e com base nas discussões acerca da educação profissional como um espaço fecundo da luta de classes e de sua trajetória enquanto a modalidade que se volta para formação dos trabalhadores em nosso país, aponto que a EP alicerçava-se numa concepção clara do mercado e dos donos do modo de produção, em que a qualificação passaria a ser vista como condição para que o indivíduo pudesse adaptar-se ao mercado e considerasse apenas sua sobrevivência nele. Dessa forma, é possível perceber, mesmo quase 100 anos depois, os atravessamentos de sentidos de “cidadão útil”, aplicada para o início dessa modalidade em nosso país.

Refletindo um pouco sobre esse conceito de atravessamento, acredito ser importante pensarmos em outras formas de dizer essa ação discursiva, pois no caso da ideia de utilidade, entendo que ela não atravessa o discurso sobre a educação profissional, mas sustenta esse discurso como algo estruturante dessa modalidade oferecida em nosso país. A visão utilitarista

³⁵ Os neoliberais defendem que a economia deve ser baseada no livre jogo das forças do mercado. Segundo eles, isso garantiria o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país.

de conhecimento e de formação retorna ainda com mais força a partir da reforma do ensino médio.

O Brasil parece sempre ter retardado as discussões sobre Educação, acumulando um débito imenso ao longo da história no que diz respeito à esfera educacional. Ora, tenhamos em conta, como vimos em nossas discussões, que apenas na Constituição de 1934 é que está contemplada a competência do Estado para propor leis acerca dos rumos da educação nacional.

Somente 60 anos depois é proposto um *Sistema Nacional de Educação Tecnológica* para que possa haver uma organização dessa modalidade segundo diretrizes comuns e também sobre bases comuns, já que sistematizar algo significa articular, organizar, reunir elementos como partes de um todo. Essa ideia é ratificada no texto representado pela SD6: (RMNdO02). Para Guimarães (2017, p. 19),

o acontecimento de linguagem não se dá no tempo, nem no tempo do locutor, mas é um acontecimento que temporaliza: uma temporalidade em que o passado não é um antes, mas um memorável recortado pelo próprio acontecimento que tem também o futuro como uma latência de futuro.

Então, o grupo morfossintático educação tecnológica (ET) representa uma relação entre a palavra educação e a palavra tecnológica na qual está representada a nomeação de uma oferta. Essa nomeação estabelece um acontecimento de linguagem que produz uma temporalidade que evoca um passado existente. Há uma memória discursiva que está presente também nessa nomeação, já que, historicamente, há uma modalidade que se volta para a formação de trabalhadores, e, ainda, guarda em si uma latência de futuro para essa modalidade.

Tendo em vista essa análise, tratarei o grupo morfossintático educação tecnológica (ET) como a nomeação de educação ofertada pela modalidade que se volta para a formação de trabalhadores na Lei nº 11.892/1994, já que não há incidência dos outros grupos morfossintáticos nesse texto, mas é essa nomeação que retoma uma memória discursiva de outras nomeações para a educação ofertada nessa modalidade, como: educação técnica, ensino técnico, ensino industrial, passando, assim, a significar de outro modo para a modalidade.

Então, como já discuti anteriormente, a designação é esse processo de significação de um nome, enquanto uma relação linguística exposta ao real, tomada na história, e que passa pela nomeação, que é o funcionamento semântico para atribuição de um nome a algo. O deslizamento de sentido presente nessa nomeação corrobora um momento histórico marcado

principalmente pelo termo “tecnológica”, justaposto na sua construção, que designa uma educação atrelada a um momento globalizado que a sociedade vivia e a formação do “novo” trabalhador permeado pelas novas tecnologias, pautadas na informatização e na microeletrônica, que subsidiaram a intensificação do ritmo do trabalho, ocasionando uma sociedade mais dinâmica no que diz respeito ao fazer desse trabalhador e de suas rotinas que, claramente, ocasionam um desgaste físico a ele.

Mas é importante também ressaltar que, do ponto de vista do gerenciamento, a inserção dos conceitos de dinâmica, qualidade e produtividade ocasionariam não só o controle da dimensão física do trabalhador, mas também o de sua própria subjetividade, pois essa formação estava comprometida apenas com o externo a esse indivíduo, jogando-o na selva do mercado como presa dócil às engrenagens que apenas fortalecem a máquina do capital. Assim, a nomeação **educação tecnológica**, designa uma educação que está comprometida com a questão da eficiência como uma mercadoria que é oferecida para cumprir uma função de utilidade, que tem nos sujeitos, objetos de sua ação, clientes, que precisam receber a formação adequada para integrar o sistema capitalista.

Voltando-me ao mapeamento das 31 ocorrências da nomeação educação tecnológica (ET) na Lei nº 11. 892/2008, ela aparece apenas em estruturas como a representada na SD4: (RMNdOEE04) e integram relação morfossintática de construção para nomeação de um órgão, sistema ou estabelecimento de ensino, portanto, não instauram um acontecimento, já que elas apenas são o registro histórico já analisado e estão relacionadas temporalmente à realidade que circunda a Lei nº 8.948/1994.

É importante rememorar que a educação designada pela nomeação educação tecnológica nasce não só dessa dimensão linguística a partir de uma relação morfossintática, mas da realidade, no campo da modalidade de formação de trabalhadores, quando, no artigo 3º da lei nº 8.948/1994, as “Escolas Técnicas Federais”³⁶, que estavam comprometidas com um ensino técnico, criadas pela Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, e pela Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993, ficam transformadas em **Centros Federais de Educação Tecnológica** (BRASIL, 1994).

Assim, afirmo que, ao tratar dessa educação designada pelo grupo morfossintático ET, já estamos lidando com um deslizamento de sentido na modalidade da EP como apresento nos próximos parágrafos, na certeza de que, como afirma Pêcheux (1995), esse deslizamento não se faz sem deixar suas marcas. Ao tratar da nomeação **educação tecnológica** utilizada

³⁶ A educação técnica, oferecida pelas ETF's remete a algo peculiar, a uma arte, um ofício.

para designar uma educação que é ofertada na modalidade que forma trabalhadores nos anos 1990, entendo que estamos diante de um acontecimento que tem uma dimensão histórica, social e ideológica.

Compreendo que temos uma dimensão histórica porque a educação ofertada à classe trabalhadora passou por outras nomeações como educação industrial, educação técnica, ensino industrial, ensino técnico em períodos históricos anteriores específicos. Essa memória discursiva evoca uma dimensão social está compreendida no que já discutimos anteriormente sobre a quem se destinava essa educação e como ela alimentou a dualidade estrutural, visto que a modalidade da EP estava comprometida apenas com a formação de mão de obra. Já, a dimensão ideológica está nas ações do Estado, na manutenção de um projeto que atenda aos seus interesses. Apoiado em Guimarães (2107, p. 24), entendo que

A língua é dividida no sentido de que ela é atravessada pelo político: ela é normativamente dividida e é também a condição para se afirmar o pertencimento dos não incluídos, a igualdade dos desigualmente divididos.

Assim, rememorando Pêcheux (1995), entendo que é possível perceber as contradições ideológicas a partir da própria unidade da língua, já que elas “são constituídas pelas relações contraditórias que mantêm, necessariamente, entre si os ‘processos discursivos’, na medida em que se inscrevem em relações ideológicas de classes” (PÊCHEUX, 1995, p. 93). É pensando nisso e considerando a materialidade da língua que penso ser importante fazer uma discussão acerca dos conceitos de técnica e tecnologia como forma de entender esse caminho discursivo que se estabelece para a construção da educação que é designada pela nomeação educação tecnológica nesse contexto histórico em que discutimos a EP.

Em primeiro lugar, é importante entender que a palavra tecnologia é formada pelas palavras *techné* (arte, destreza) e *logos* (fala, palavra) e está relacionada a um fio condutor que proporciona o discurso sobre o sentido e o objetivo das artes, do mesmo modo que a utilização de um conjunto de regras por intermédio das quais se consegue algo. Então, quando nos dispomos a discutir sobre a técnica e a tecnologia numa perspectiva histórica e conceitual, é necessário assumir uma postura que valorize a produção da existência da humanidade no decorrer de sua história.

Para Aristóteles, “a técnica é um hábito criador acompanhado de razão verdadeira, cujo princípio se encontra no criador e não no criado” (BIACHETTI *et al*, 2010, p. 287). Para Simões (2010, p. 114, grifo nosso):

Várias são as expressões que tentam, pela história, imprimir significado de estágios formativos relacionados mais estreitamente com o trabalho: qualificação profissional, formação profissional, ensino industrial ou técnico-profissional, **educação profissional**, **educação técnica**, educação politécnica e **educação tecnológica**.

É justamente na luta de classes em que se leva em conta o reposicionamento dos processos produtivos e novas perspectivas no âmbito educacional que são atribuídos novos efeitos de sentido a esses termos. Assim, cada vez que a EP conserva a regra que celebra a constante mudança tecnológica, reconhece os discursos que superestimam a atual ‘era tecnológica’ e, dessa forma, alimenta a lógica pragmática e utilitarista e a suposta neutralidade da tecnologia.

Então, é importante termos em mente, como aponta Simões (2010), que, quando trabalhamos o conceito de educação tecnológica, estamos pensando a formação humana numa perspectiva multifacetada que dá ênfase ao conhecimento da técnica relacionado aos conceitos científicos e culturais e ainda à qualificação profissional dentro das carências das trabalhadoras e trabalhadores imersos no regime produtivo de um modo de produção.

É assim que entendo a afirmação de Pêcheux (1995, p. 144), quando diz que “a luta de classes atravessa o modo de produção em seu conjunto”, já que a educação está atravessada também por essa luta de classes e imbricada na história, atendendo às necessidades da classe dominante e proporcionando uma formação técnica e tecnológica aos seus moldes de interesse. Assim nos mostra Simões (2010, p. 115), ao afirmar que:

O ensino técnico é uma oferta educativa que representa, historicamente no âmbito da educação, uma questão contraditória e com ambiguidades entre a qualificação profissional e a educação propriamente dita. Observa-se, curiosamente, que na sua relação com o ensino médio (secundário), dá-se uma disputa permanente entre orientações profissionalizantes e ou acadêmicas, entre objetivos propedêuticos e econômicos.

Dessa forma, ao pensar nos conceitos de técnica e tecnologia no que diz respeito à sua relação com educação, entendo que a técnica tem relação específica com os instrumentos, então, caberia à tecnologia abarcar uma ideia mais elaborada que consiga dar conta dos meios, processos e conceitos para além das ferramentas e máquinas. Dessa forma, o conceito de tecnologia estaria relacionado dialeticamente à maneira como o ambiente é modificado ou manipulado pela atividade humana.

Corroborando o pensamento de Simões (2010, p. 115), entendo que:

Em sua essência, a educação tecnológica não representa nenhum nível ou modalidade de educação, mas uma dimensão fundamental da realidade contemporânea da sociedade a ser inserida no processo formativo e uma qualidade do processo educacional como um todo e, especificamente, de cada nível de ensino em sua complexidade própria.

Essa educação, então, estaria fundamentada na relação entre a formação do sujeito num sentido amplo e na sua qualificação profissional relacionada diretamente à produção econômica. Entretanto, essas duas realidades dicotômicas não podem ser alcançadas apenas no plano linguístico; por exemplo, nos textos de lei, ao se propor uma educação tecnológica. Na verdade, essas realidades devem ter sua relação num projeto de sociedade permeado por políticas públicas e ações governamentais que as sustentem de forma relacional.

Nesse contexto histórico, podemos dizer que a designação da educação ofertada pela modalidade da EP, nos anos de 1990, nomeada como educação tecnológica, presente no texto da Lei 8.948/94, aponta para um caminho discursivo permeado por acontecimentos da ordem histórico-social que permitiram um deslizamento de sentido, que vai de uma nomeação **educação técnica** para a nomeação **educação tecnológica**, alimentando uma lógica pragmática e utilitarista que visa à qualificação profissional dos trabalhadores em formação que irão se inserir no regime produtivo do modo de produção capitalista.

Mesmo tendo um conceito mais elaborado no plano linguístico, por falta de ações reais do Estado, essa educação tecnológica não conseguiu se desprender de designar uma educação reificada, onde o indivíduo está sendo engolido pelas engrenagens do mercado, muito mais interessado em formar para os seus próprios interesses.

Em nenhum momento, nesse texto de lei, temos a relação morfossintática com o termo profissional para formar o grupo morfossintático educação profissional; logo, a dimensão humana que o profissionalismo traz ainda não estava contemplada nesse momento da educação para o trabalho, oferecida pelo então Sistema Nacional de Educação Tecnológica, estabelecido pela lei 8.948/94.

O grupo morfossintático educação profissional terá ocorrência a partir do Decreto 2.208/97, construindo relações morfossintáticas com outros termos e é sobre isso que falarei no próximo tópico desta pesquisa. Tratarei ainda, do grupo morfossintático educação profissional e tecnológica.

4.4.2 Da designação de Educação Profissional à designação de Educação Profissional e Tecnológica

No tópico anterior, debrucei-me sobre a discussão que permeia a designação de educação no arquivo jurídico que me proponho a analisar e, para isso, fiz um mapeamento do termo “educação” nesse *corpus*. Demonstrei que esse termo estabelece relações morfossintáticas com outros termos para construir a designação de educação que emerge desses textos de lei.

Focalizei o olhar no mapeamento dos grupos morfossintáticos formados a partir dessa relação e apresentei um quadro sinóptico que trouxe a incidência dos grupos educação tecnológica (ET), educação profissional (EP) e educação profissional e tecnológica (EPT) nessas leis. De maneira a desenvolver uma análise pautando minha discussão na construção da designação de educação nesses textos de lei, chamou-me a atenção a incidência do grupo morfossintático ET em todo o texto da Lei 8.948/94 que trata da instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica.

Sobre isso, aponteí que essa formação não se dá ao mero acaso, mas ela é fruto de relações externas entre língua, ideologia e história. Tracei, então, um caminho discursivo para entender, através de gestos de leitura, que o grupo morfossintático **ET** consiste na nomeação da educação ofertada ou a perspectiva de oferta na ocasião da promulgação da lei 8.948/94 e que designa uma educação comprometida com a lógica partitiva do modo de produção capitalista.

Neste tópico, proponho-me a fazer uma discussão acerca do grupo morfossintático educação profissional (EP) e Educação profissional e Tecnológica (EPT) e suas especificidades, buscando entender suas posições no caminho discursivo, que está sendo traçado nesta análise e as condições de produção que estabelecem um deslizamento de sentido.

No decorrer desta pesquisa e, a partir das reflexões feitas aqui, pude perceber que são as transformações no processo de produção da sociedade que exercem uma influência decisiva no papel que a educação e a formação profissional possuem na relação estabelecida entre a classe trabalhadora e os postos de trabalho.

Analisando a materialidade linguística do *corpus* que estudo e aplicando as reflexões do aporte teórico-metodológico da AD, entendi que esses grupos morfossintáticos representam designações da educação ofertada pela modalidade que se volta à educação de trabalhadores e foram formados não apenas no plano linguístico por meras associações, mas

atravessados por uma luta de classes e, assim, representam um acontecimento que instaura uma temporalidade.

Se assim o é para o grupo morfossintático educação tecnológica (ET), entendo que o raciocínio construído aplica-se também aos grupos morfossintáticos educação profissional (EP) e educação profissional e tecnológica (EPT) que, a partir de agora, chamarei de nomeações que constroem a designação da educação oferecida pela modalidade da educação profissional nos textos de lei que são objetos de análise neste trabalho.

A partir de gestos de leitura, partirei agora para as especificidades que compõem o funcionamento da nomeação EP nos textos de lei, iniciando pela incidência em cada texto e sua representação. A nomeação educação profissional aparece um total de 44 (quarenta e quatro vezes) no arquivo jurídico *em análise*, mas é usada pela primeira vez no texto do Decreto 2.208/97.

Esse decreto, promulgado no governo FHC em 17 de abril de 1997, regulamentando a modalidade da EP que havia sido prevista na LDB/1996³⁷, promoveu a separação entre o ensino profissional e o ensino médio o que reforça a lógica partitiva do modo de produção capitalista aplicada à educação. Assim, o novo texto de lei extinguiu os cursos técnicos integrados ao ensino médio. Dessa maneira, a partir desse texto, os novos cursos técnicos implantados deveriam ser concomitantes ou sequenciais ao ensino médio e começaram a ser implantados no ano seguinte a sua promulgação.

Tudo isso aconteceu para atender a um ideário de base econômica, com a justificativa de que os estudantes egressos das antigas ETF's não estariam se inserindo no mercado de trabalho nas profissões para as quais haviam sido formados, reforçando assim uma justificativa baseada num ideário pautado no utilitarismo da educação apenas para atender ao mercado. Essa não inserção dos egressos no mercado de trabalho, para o governo, seria um desperdício dos recursos públicos investidos em sua formação profissional. Logo, essa separação proposta pelo texto de lei visava a dar àqueles que realmente queriam trabalhar nas áreas de formação oferecidas nos cursos técnicos a oportunidade para que pudessem cursá-los. Assim, nas palavras de Simões (2010, p. 116):

O decreto 2.208/97 do governo Fernando Henrique Cardoso retoma, em outro contexto, a educação profissional da década anterior a 1960, no qual se configurava a rede dual entre a educação geral e a educação profissional. Portanto, a separação

³⁷ A Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), **marca a modalidade da educação profissional como atividade excluída da educação escolar** (educação básica e educação superior), fazendo retornar o forte atrelamento da educação profissional ao mercado de trabalho. (SIMÕES, 2010, p. 115, grifo nosso).

entre o ensino médio e o ensino técnico reforçou a ideia de duas redes, aprofundando a dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro.

Essa reflexão pertinente do autor remete-me a uma reflexão feita por Althusser (1990, p. 20), ao pensar sobre “o que se aprende na escola?”. Para ele, além das questões básicas como ler, escrever e contar aprende-se também conhecimentos que são utilizados nos diversos lugares de produção. Assim, temos “(uma instrução para operários, outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros superiores, etc.). Aprendem-se, portanto, ‘saberes práticos’ (des ‘*savoir faire*’)” (ALTHUSSER, 1990, p.20-21).

Assim, no contexto em que essas leis se colocam, é preciso pensar sobre a relação entre educação, trabalho e desenvolvimento e, mais ainda, é necessário perguntar-nos se essa relação se estabelece devido às novas exigências dos processos produtivos em uma economia globalizada, ou, diferente disso, se são alicerçadas num processo social que outorga as mudanças no mercado de trabalho, por meio do desemprego e da precarização social.

Assim, é possível pensar num funcionamento semântico-discursivo dessas designações já que elas são construídas atendendo a uma cena enunciativa que resulta em sua construção e produz um efeito de sentido, um discurso acerca da modalidade em análise.

Pensando nisso, a única certeza que se apresenta ao meu olhar, a partir das discussões que conduzo neste trabalho e apoiando-me nas leituras dos trabalhos dos pesquisadores que baseiam esta discussão é a de que a educação adota funções instrumentais, como maneira de que seja garantida a competitividade e que se intensifique a concorrência inerente ao modo de produção capitalista; e é a partir da língua e nela que podemos perceber essas funções de forma material quando debruçamo-nos a analisá-la.

Nas reflexões desses estudiosos, fica claro o papel do ideário econômico do modo de produção hegemônico na relação entre a educação profissional e a formação de trabalhadores. Dessa forma, parto para a materialidade linguística presente no texto e, buscando suas regularidades, observei que, no decreto 2.208/97, a nomeação educação profissional (EP) aparece 08 (oito) vezes, e está inserida em apenas uma relação morfossintática específica, que é *relação morfossintática para nomeação de uma oferta*, doravante (RMNdO). De forma didática, elegi algumas sequências discursivas para análise e as apresento abaixo:

SD07 decreto 2208/97: (RMNdO03) “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 trabalho 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.”

SD08 decreto 2208/97: (RMNdO04) “Art. 3º - A educação profissional compreende os seguintes níveis: I - básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados 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.”

SD09 decreto 2208/97: (RMNdO05) 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” (BRASIL, 1997).

Para Zoppi-Fontana (2003), os processos discursivos constituem o espaço simbólico onde é possível observar o funcionamento da linguagem como materialidade própria da memória histórica. Assim, emerge dessas SDs uma designação de educação pautada no utilitarismo da oferta da EP, para assim cumprir as funções instrumentais que a educação deve atender historicamente em nosso país.

É possível perceber isso na materialidade linguística de enunciados como: “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*” e ainda “*aptos a exercerem atividades específicas no trabalho*”. Mobiliza-se aqui a memória discursiva de uma educação que celebra a utilidade na clara perspectiva do útil/inútil que remonta o início do século XX.

Dessa maneira, o arquivo jurídico projeta-se para o futuro com o intuito de fixar um processo histórico, invisibilizando, por exemplo, a perspectiva da educação como uma ação de humanização; logo, o texto de lei demonstra o interesse do Estado em promover uma educação com “resultados e utilidade” aos seus interesses. Trata-se de uma educação que designa uma capacitação, uma aptidão apenas para atividades específicas do trabalho, deixando de lado uma formação mais elaborada para a vida.

Apontando ainda o olhar para essas SDs, Mariani (2019, p. 274), apoia a reflexão que empreenderei quando diz que “a linguagem não é transparente, nem completa, sua autonomia é relativa e os sentidos não são literais, fixos ou presos nas palavras. Os sentidos estão em movimento, são *relação a*, como já foi dito.” Assim, gostaria de trazer à baila uma discussão

acerca das formas verbais que representam as intenções da educação designada no texto de lei para o campo laboral. São elas: especializar, aperfeiçoar, atualizar, qualificar e reprofissionalizar.

Essas formas verbais reforçam a ideia de uma educação que designa uma finalidade utilitária e pronta a atender aos interesses do modo de produção capitalista, pois elas integram um campo semântico de superficialidade no que diz respeito à formação humana, mas de extremo valor no que diz respeito à dimensão mercadológica. Cabe-me, então, aqui, como analista do discurso, compreender esses sentidos em movimento e, nessa empreitada, entendo que esse grupo de verbos cumpre uma função processual que remete à formação do trabalhador que estaria contida nas ações de: especializar, aperfeiçoar, atualizar, qualificar.

É nesse momento da formação, ofertada pela educação designada neste texto de lei, que analiso que o trabalhador será confrontado com o discurso do capital acerca do que é ser empregável, da necessidade de conhecimento contínuo, da noção de ser competitivo e, mais ainda, de como é importante fazer parte desse mercado. Essas perspectivas formativas que estão contidas nessas ações geram a segunda prática que é o surgimento de um “novo profissional”, ou seja, geram sua reprofissionalização dando a ele “novas” ferramentas inerentes ao contexto laboral em que ele irá se inserir.

Entretanto, esse documento apresenta uma especificidade para a designação **educação profissional (EP)**, pois essa relação morfossintática de construção de uma nomeação tem uma particularização quando a designação **EP** é particularizada pelos termos “*de nível básico*”, por 2 (duas) vezes no decorrer do texto, “*de nível técnico*” que apresenta apenas 01 (uma) ocorrência e ainda “*de nível tecnológico*” que aparece 1 (uma) vez no texto de lei em questão.

Assim, diferente da designação **educação tecnológica** que tinha um sentido abrangente e não tipificada por termos que especificassem seus níveis de aplicação, a designação **educação profissional**, num processo de deslizamento, aparece formando outros 03 (três) grupos morfossintáticos que, além de trazer novos efeitos de sentido, constroem *relações morfossintáticas para nomeação de uma oferta* que seriam os grupos: **educação profissional de nível básico**, **educação profissional de nível técnico** e **educação profissional de nível tecnológico**.

Guimarães (2017) aponta que essas relações de construção de uma nomeação são elementos constitutivos da designação. Dessa forma, o que deve ser ponderado dessa relação entre a designação e a nomeação é que ela “é uma relação entre enunciações, entre acontecimentos de linguagem” (GUIMARÃES, 2017, p. 36). Então, é imprescindível que nossos gestos de leitura se voltem para observar as relações que os termos estabelecem dentro

da textualidade e também considerar seu funcionamento em relações de substituíbilidade na construção de novos efeitos de sentido. Para o autor, então, “os conjuntos de modos de referir organizados em torno de um nome são um modo de determiná-lo, de predicá-lo. E neste sentido é que constituem a designação do nome em questão.” (GUIMARÃES, 2017, p. 36).

Há, então, um acontecimento que desencadeia uma temporalidade marcada linguisticamente nessas particularidades que aplicam uma educação profissional em níveis específicos e que antes não existiam para a educação tecnológica. Penso, então, por esse acontecimento de linguagem, que seja importante refletir sobre como se dão essas relações morfossintáticas na construção das designações que estou analisando e que deslizamentos de sentido podem ser percebidos neste caminho discursivo.

Neste trabalho, a todo momento, aponto para a relação profícua estabelecida entre a educação e o trabalho quando conduzo as análises do marco legal que rege a educação profissional na virada do século XX. Como discuti anteriormente, esse cenário é construído em torno da reestruturação produtiva, que é responsável pela fragmentação e heterogeneidade dos mercados de trabalho. É essa mesma fragmentação que será observada aplicada à EP nos textos de lei que corroborará a ideia de que a educação é um instrumento de disseminação das ideias e práticas do modo de produção hegemônico e afetará diretamente na formação dos sujeitos envolvidos em seus processos de formação.

Quando tomo as designações **educação tecnológica**, **educação profissional** e **educação profissional e tecnológica** que integram a designação da educação ofertada pela modalidade da **EP** no *corpus* de análise, é perceptível que elas atendem a uma regularidade de formação, e ainda mais de fragmentação, que é construída a partir da relação entre o termo “educação” e um adjetivo que o caracteriza e que configura o campo semântico do trabalho.

Essa regularidade também pode ser observada se buscarmos designações anteriores, presentes em textos de lei anteriores e que não são alcançados diretamente por minha análise, em que o termo “educação” é substituído pelo termo “ensino” e teríamos grupos morfossintáticos como: **ensino técnico**, **ensino profissional** ou mesmo **ensino industrial**. Observo, então, que a designação, discutida anteriormente, é uma construção em que o adjetivo que integra o campo semântico do trabalho determina o termo “educação” ou um sinônimo desse termo, e que essa construção pode ser feita por 03 (três) processos, que seriam por relação, por articulação e por tipificação. Para melhor explicar esses processos de construção, apresento o quadro sinóptico abaixo:

Quadro 2 - Demonstração dos processos morfossintáticos de construção das designações no corpus

Processos morfossintáticos de construção das designações no corpus		
Processo Morfossintático	Elementos	Designações no corpus
Relação	Termo “educação” ou sinônimo + adjetivo que integra o campo semântico do trabalho	educação tecnológica, educação profissional
Articulação	Termo “educação” ou sinônimo + adjetivo que integra o campo semântico do trabalho + conjunção + adjetivo que integra o campo semântico do trabalho	educação profissional e tecnológica
Tipificação	Termo “educação” ou sinônimo + adjetivo que integra o campo semântico do trabalho + adjetivo e/ou locução adjetiva tipificadora de um nível de ensino.	Educação profissional de nível básico, educação profissional de nível técnico, educação profissional de nível superior, educação profissional técnica de nível médio, educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Então, é neste momento que, ao produzir gestos de leitura como analista de discurso, percebo que é preciso considerar esses processos linguísticos de relacionamento morfossintáticos como elementos para a construção de um discurso. Neles, a língua não é um mero código, mas ela integra um processo de significação, a partir do qual podemos chegar aos processos discursivos.

Sobre esse processo de funcionamento da linguagem, Orlandi (2005, p. 21) nos diz que “A linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é o efeito de sentido entre locutores”.

Dessa forma, entendo que cada um dos processos morfossintáticos de construção das designações no *corpus* produz um efeito de sentido que comunica algo para os interlocutores desses textos de lei. Chamo atenção para o processo de tipificação que insere no texto do Decreto 2.208/97 uma realidade que não estava prevista no texto anterior e apresenta realidades (níveis) específicas para a ação da educação profissional.

Então, há uma movência de sentido nessas construções, pois ao nos referir a uma **educação profissional de nível básico**, estamos tratando de uma educação que tem o intuito de qualificar ou reprofissionalizar trabalhadores, sem levar em conta seu grau de escolaridade, confirmando a ideia de que o arquivo jurídico funciona na cristalização e no silenciamento,

invisibilizando, apagando o sujeito, já que a ação de reprofissionalizar alguém que, possivelmente, já tenha uma profissão, apaga também, de alguma forma, sua identidade, sugerindo que esse indivíduo atenda de forma útil aos interesses do mercado; já, ao tratar de uma **educação profissional de nível técnico**, tem-se uma educação que habilita profissionalmente alunos egressos do ensino médio e, ao atentar para uma **educação profissional de nível tecnológico**, está-se tratando de cursos de nível superior destinados a alunos egressos do Ensino médio.

Isso é contundente para ponderar acerca da relação profícua entre a língua e a história na construção do discurso sobre a educação profissional na virada do século XX. Ora, em resposta aos desafios de escolarização e profissionalização que se apresentam nesse período e à necessidade de atender a uma lógica curricular produtivista demandada pelos organismos neoliberais que tiveram grande influência no Brasil dos Anos 1990, o Estado evidencia, por meio do marco legal que incide sobre a **EP**, uma “profissionalização” comprometida com a utilidade ao mercado e questionável no que diz respeito à formação humana de jovens e adultos que ingressassem nas instituições voltadas à educação profissional.

Essa constatação é mais evidente ainda ao trazer o texto da SD09, que mostra que as ofertas dos cursos técnicos de nível médio não seriam mais feitas de forma integrada ao ensino médio, mas de forma sequencial ou concomitante. Logo, a nomeação educação profissional que aparece pela primeira vez no Decreto 2.208/97 produz um deslizamento de sentido que aponta para uma educação que designa a partição e desmembramento da formação dos sujeitos, mesmo com a presença do termo “profissional”, que deveria agregar um sentido mais abrangente a essa formação, mas que funciona de modo a reproduzir apenas uma perspectiva utilitária.

Assim, o contexto em que essa designação está inserida acirra ainda mais a dualidade estrutural, que é histórica na sociedade brasileira, quando, na verdade, um dos grandes desafios da educação profissional seria estabelecer um significado para essa etapa integrada ao ensino médio para responder aos objetivos que a coloquem para além de uma mera passagem para o ensino superior. Na verdade, é preciso que ela seja capaz de cumprir um compromisso contundente à realidade diversa brasileira, como meio para uma formação da classe trabalhadora que vise à construção de uma soberania, pautadas em valores que considerem as questões econômicas, políticas, sociais e culturais.

Ao ponderar então sobre essa oferta designada como **Educação Profissional de nível técnico**, que poderá ser realizada separada do ensino médio, há o atravessamento de um discurso do mercado, preocupado apenas como uma formação que seja útil às suas

necessidades, desconsiderando que o ensino médio deve estar estruturado de acordo com os avanços do conhecimento científico e tecnológico, mas não deve se limitar a um interesse imediato, utilitário, pragmático. Ao mesmo tempo em que se sugere um desincentivo da entrada desses alunos na educação superior.

Para Costa (2012), a fragmentação é um processo inerente ao capital. Desde a fragmentação do ensino, apresentada no texto do decreto 2.208/97, que separa ensino médio da educação profissional, até a fragmentação da educação que, no Brasil, sempre foi oferecida diferenciadamente para ricos e pobres. É nesse processo de fragmentação que o sujeito também se fragmenta, interessando dele apenas a parte que faz jus ao modo de produção em seu mercado de trabalho.

Na verdade, é importante que nesse nível seja superado o dualismo entre os conhecimentos propedêuticos e a formação profissional, aplicando uma identidade unitária que articule cultura e ciência ao trabalho como forma de superação a essa dicotomia estabelecida pelo sistema entre o humanismo e a tecnologia, e isso é possibilitado pela experiência do ensino médio integrado.

Para Simões (2010, p. 117), há o reconhecimento de que o ensino médio integrado, com o seu significado mais amplo, é “o horizonte de um ensino médio de qualidade para todos e no qual a articulação com a educação profissional técnica de nível médio constitui uma das possibilidades de garantir o direito à educação e ao trabalho qualificado”.

Como já mencionei anteriormente, uma designação, enquanto um acontecimento, estabelece uma temporalidade. Pensando nisso, é impossível que se dissocie as discussões acerca da designação educação profissional de sua temporalidade construída dentro de um contexto histórico que também lhe confere um efeito de sentido, já que o funcionamento da linguagem não pode ser entendido como mero veículo de informação, mas como um processo complexo que relaciona os sujeitos e os sentidos afetados pela língua e pela história para assim constituí-los em sujeitos e contribuir na produção de efeitos de sentido.

Como discuti anteriormente, a nomeação educação profissional aparece também no Decreto nº 5.154/04 e na Lei nº 11.892/2008, apresentando assim, no grupo das designações analisadas, uma maior estabilidade para a nomeação da modalidade que forma trabalhadores em nosso país. Esse decreto estabelece a flexibilização na articulação entre a **educação profissional técnica de nível técnico** e o ensino médio, proporcionando a volta do ensino médio integrado. Para COSTA (2012, p.72):

[...] embora tenha representado um avanço para a EPT, ao possibilitar a educação profissional integrada, o decreto 5.154/2004 não rompeu com o dualismo educacional historicamente presente na educação brasileira.

Essa visão da autora corrobora a ideia de que o espaço de enunciação é também um espaço político (Guimarães, 2017), pois é nesses espaços que a língua funciona e os falantes estabelecem seus modos de dizer, entendendo as leis como textos que representam a língua e os falantes dentro de um espaço enunciativo oficial, sendo a partir delas que as políticas são estabelecidas. Entretanto, também é importante ponderar que é no arquivo jurídico por sua ilusão de uma completude e seus efeitos de congelamento que se cristaliza um gesto de leitura que se caracteriza por seu acumulativo e estratificado que geram a invisibilidade da ordem do político que o alicerce exterior para que se aplique sobre este arquivo novos gestos de leitura e escritura.

Essa compreensão aponta, então, para essas designações que devem ser analisadas em seu conjunto, como já apresentei, considerando seus processos de construção permeados por questões exteriores à língua e que representam campos ideológicos bem marcados. Então, no texto do decreto, é perceptível que as relações de tipificação estabelecidas nesse documento são diferentes das relações estabelecidas no decreto nº 2.208/97. Isso pode ser observado na SD10, que apresento abaixo:

SD10 decreto 5.154/2004: (RMNdO05) “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; (Inciso com redação dada pelo Decreto nº 8.268, de 18/6/2014) II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.”

Se, ao analisar essas designações, não estamos analisando apenas “nomes” de ofertas, mas acontecimentos de linguagem que designam um processo historicamente determinado, tentarei neste momento, para a movência, nesses textos, das relações de tipificação que formam as designações apresentadas na SD10. Assim, proponho a tabela abaixo como forma de facilitar o entendimento do leitor:

Quadro 3 - Demonstração da movência na construção de uma designação por tipificação.

Demonstração da movência na construção de uma designação por tipificação					
Materialidade		Elementos constituintes do processo morfossintático de construção de uma designação por tipificação			
Texto de lei	Designação no corpus	Termo “educação” ou sinônimo	Adjetivo que integra o campo semântico do trabalho	Adjetivo tipificador de um nível de ensino	Locução adjetiva tipificadora de um nível de ensino.
Decreto 2.208/97	educação profissional <i>de nível básico</i>	Presente	Presente	Ausente	Presente
	educação profissional <i>de nível técnico</i>	Presente	Presente	Ausente	Presente
	educação profissional <i>de nível tecnológico</i>	Presente	Presente	Ausente	Presente
Decreto 5.154/2004	educação profissional técnica <i>de nível médio</i>	Presente	Presente	Presente	Presente
	educação profissional tecnológica <i>de graduação e pós-graduação</i>	Presente	Presente	Presente	Presente
Lei 11.892/2008	educação profissional técnica <i>de nível médio</i>	Presente	Presente	Presente	Presente

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Pretendo analisar, a partir de gestos de leitura do corpus em análise, a existência dessas nomeações enquanto elementos que designam a educação ofertada na EP e que se dão por processos linguísticos, mas também são influenciadas por elementos exteriores à língua. Assim, quero dizer que faço essa análise considerando um processo discursivo que produziu cada nomeação e, com elas, seus efeitos de sentido, observando também como elas estão relacionadas neste arquivo jurídico que representa o marco legal que incide sobre a educação profissional na virada do século XX.

Ao considerar esse gesto de leitura, estou afirmando que estudar essas designações em suas relações é considerar que esse processo é fundamental para entender como se dá a associação de cada um desses termos com aquilo que designam fora do texto, ou seja, no contexto sócio-histórico da educação profissional.

Esse quadro que apresentei mostra, em uma primeira leitura, que as estruturas construídas a partir dos processos de relação morfossintática para construção de uma designação mostram regularidades que são perceptíveis. Basicamente, existem dois grupos estruturais nessa relação de tipificação: **o primeiro grupo** compreende as designações que tem incidência no Decreto 2.208/97 e são construídas pelos elementos (Termo “educação” ou sinônimo + adjetivo que integra o campo semântico do trabalho + locução adjetiva tipificadora de um nível de ensino); já, **o segundo grupo** engloba as designações que aparecem no Decreto 5.154/2004 e na Lei Federal 11.892/2008 e são constituídos pelos elementos (Termo “educação” ou sinônimo + adjetivo que integra o campo semântico do trabalho + adjetivo + locução adjetiva tipificadora de um nível de ensino).

Entendo que, ao constatar essas diferenças nas estruturas morfossintáticas dessas designações, é importante se perguntar que efeitos de sentido elas constroem. E qual seria o motivo destas diferenças estruturais internas das designações que se constroem pelo processo de tipificação? Considerando o quadro teórico que fundamenta esta discussão, entendo, à luz do referencial teórico-metodológico da AD, que essas movimentações de sentido se produzem na tensão estabelecida entre posições-sujeitos. Sobre isso, Orlandi (2002, p.26) pondera que “quando certos dizeres, até então, interditados em uma determinada FD, são apropriados e incorporados ao seu saber, ocorre um reordenamento/modificação/estranhamento muito intensos nos seus dizeres e seus sentidos.”

Na esteira dessa reflexão, vejo que essas estruturas constroem efeitos de sentido diferentes. Por exemplo, ao analisar o primeiro grupo, percebo que ele tem uma construção mais simples e apresenta menos elementos. Nele, a designação educação profissional é tipificada pelas locuções adjetivas “de nível básico”, “de nível técnico” e “de nível tecnológico”; logo, o efeito de sentido nesse caso está ligado a uma divisão que se dá dentro da oferta da educação profissional e os adjetivos “básico”, “técnico” e “tecnológico” caracterizam um nível e não a Educação Profissional. O foco nesse caso está muito mais na divisão, na partição da oferta do que na sua natureza, pois é mais importante o escalonamento em níveis em relação à oferta do que a sua natureza em si expressa nesses adjetivos.

No segundo grupo, por sua vez, a designação educação profissional é tipificada, em primeiro plano, pelos adjetivos “técnica” e “tecnológica”, numa perspectiva relacional que estabelece o amarramento direto com a natureza dessa educação, para, depois, estabelecer uma relação com as locuções adjetivas “de nível médio” e “de graduação e pós-graduação”. O enfoque, nesse caso, está sendo dado à dimensão que essa educação deve ter, já que o efeito de sentido produzido pelo adjetivo “técnica” está relacionado mais especificamente aos

instrumentos, e o efeito de sentido produzido pelo adjetivo “tecnológica” compreende um conceito amplo que engloba meios, procedimentos e princípios, para além das ferramentas e máquinas. Assim, constrói um campo de sentido que se relaciona tanto aos meios como às ações por meio das quais a humanidade transforma ou maneja sua realidade.

O funcionamento dessas designações opera, então, um deslizamento de sentido que sai do foco no escalonamento, na partição, em níveis como se existisse um ordenamento entre “nível básico”, “nível técnico” e “nível tecnológico” e vai para o foco na natureza da oferta que será “técnica” ou “tecnológica”.

Dessa forma, esse deslizamento aponta para uma formação social que estabelece posições ideológicas para a formação do trabalhador por níveis; **no primeiro grupo**, já que esse sujeito terá acesso ao nível básico da educação profissional, quando não tiver escolaridade; logo, ele não terá acesso a uma “técnica”. Já o que terá acesso ao “nível técnico” será aquele que estiver no ensino médio, e o que terá acesso ao “nível tecnológico” será aquele que tiver concluído o ensino médio. Nesse caso, a noção de técnica e tecnologia teve os outros efeitos de sentido apagados, silenciados, invisibilizados no arquivo jurídico e se limitam apenas a determinar um nível dessa educação e não sua égide.

Já, **no segundo grupo**, o efeito de sentido aplica um valor às dimensões técnica e tecnológica, atrelando-as diretamente à oferta da educação profissional como forma de estabelecer uma ideia de abrangência, mostrando textualmente que ela é uma educação profissional técnica, quando vivenciada no nível médio, e que é uma educação profissional tecnológica, quando vivenciada em nível de graduação e pós-graduação.

Assim, entendo que há certa partição entre o sentido da educação profissional e o de técnica e tecnologia e essa partição faz jus a um momento histórico propício a isso, já que, numa sociedade globalizada e centrada no mercado, ao trabalhador resta apenas uma formação que acople pequenas partes e o torne útil e hábil para subexistir nesse contexto e, assim, servir aos interesses do capital de forma mais efetiva.

Com essa reflexão, passarei a análise da designação **educação profissional e tecnológica** que aparece 11(onze) vezes no *corpus*, observando seus deslizamentos de sentido e suas relações com o contexto sócio-histórico do início do século XXI, mais precisamente na sua primeira década, quando foi promulgada a Lei Federal 11.892/2008, que é o texto legal em que observei a incidência dessa designação.

Se lançarmos um olhar baseado no senso comum sobre o início do século XXI, irão nos parecer muito claras as mudanças pelas quais o nosso país passou na primeira década dos

anos 2000. Entretanto, acredito que, para esta discussão, seja de suma importância problematizar e entender essas mudanças no que se refere ao campo da Educação.

Dessa forma, neste último momento de análise em que me debruçarei sobre a designação **educação profissional e tecnológica**, tenho o intuito de observar como esse contexto sócio-histórico em que ela está inserida opera nas movências de sentido que marcam o **caminho discursivo** que venho traçando no decorrer dessas análises. Para Lima e Silva (2015, p. 229):

A Educação Profissional no início do século XXI passou a ser um discurso central nos governos como àquela que deveria ser destinada, principalmente, aos jovens para a formação e preparação para ingresso no mercado de trabalho, vista como garantia de desenvolvimento e crescimento econômico no país.

E essa poderia até ser uma intenção do Estado para esse momento, entretanto, entendo, pautado no que apresentei até agora, que o processo profícuo de qualificação para o trabalho não é tão simples e dinâmico, tampouco de fácil controle social e estatal; na verdade, ele está à disposição de uma formação para o mercado e não necessariamente para o trabalho.

Sabendo que a designação **educação profissional e tecnológica** é formada não aleatoriamente a partir do processo morfossintático que denominei articulação e que utiliza os seguintes elementos: termo “educação” ou sinônimo + adjetivo que integra o campo semântico do trabalho + conjunção + adjetivo que integra o campo semântico do trabalho, entendo que ela é construída dentro de um contexto linguístico e social bem estabelecidos.

Uma primeira observação que é importante ser feita nesta análise sobre essa designação é que o processo de articulação pelo qual ela é construída apresenta-se pela primeira vez e traz um efeito de sentido agregador, e não partitivo, como pude observar nas designações anteriores. A conjunção “e” é o elemento linguístico responsável por esse deslizamento de sentido, já que nessa designação há uma articulação que se estabelece entre a educação profissional e a educação (elipsada) tecnológica. Poderíamos então dizer que há um novo contexto social agregador, relacional que propicie essa construção?

Nos primeiros dez anos do século XXI, o Estado brasileiro apresenta uma postura mais progressista no campo da educação, tendo em vista a estruturação de um governo democrático-popular. Algumas ações desse governo seguem destoantes das políticas neoliberais adotadas no período anterior, com destaque para a retomada do investimento público nas instituições de ensino federais.

Este período também é marcado pela profunda reformulação da Rede Federal. Para isso, o governo federal aprovou a lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no país e criou os 38 Institutos Federais que existem em nosso território. Segundo a nova lei, os Cefets, as Escolas Agrotécnicas e as Escolas Técnicas passam a formar os Institutos Federais, instituições de educação especializadas em oferecer educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. As instituições estão presentes em todos os estados da federação, oferecendo ensino médio integrado ao ensino técnico, cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduação.

Nesse novo projeto, o papel da EP era o da promoção do desenvolvimento do país através da oferta à população de ensino, pesquisa e extensão, em consonância com as demandas dos arranjos produtivos locais. Mas também era mister para essas instituições trabalhar com a formação de professores para suprir a carência de profissionais habilitados, enfrentada pela educação básica, sobretudo na área de Ciências; e ainda o compromisso com a formação de técnicos, tecnólogos e engenheiros em áreas específicas, como forma de contribuir para o desenvolvimento de setores estratégicos da economia nacional.

Penso que essa designação aparece num novo momento para a EP no Brasil, no que diz respeito à sua institucionalidade, pois é a partir da Lei nº 11.892/2008 que se tem, como apresentei acima, um novo espaço, uma nova instituição que engloba desde o ensino médio integrado até cursos de pós-graduação e que se expande por todo o território nacional. Entretanto, essa designação, mesmo coma novidade no que diz respeito ao processo de articulação que a forma, ainda traz em sua materialidade os efeitos de sentido que permeiam o trabalho e a formação de trabalhadores.

Para Orlandi (2001), as palavras significam pela história da língua. O sujeito fala e acha que sabe o que está dizendo, mas não tem acesso ou mesmo controla o modo pelo qual os sentidos são constituídos. Assim, para ela:

O fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia. A observação do interdiscurso nos permite, no exemplo, remeter o dizer da faixa a toda a uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos (ORLANDI, 2001, p. 32).

Parece-me claro, se partirmos dessa reflexão, que há uma relação de sentido estabelecida entre o que designa a educação que está sendo nomeada como **educação**

profissional e tecnológica e o que se designou anteriormente a educação nomeada como **educação técnica, educação industrial, ensino técnico, ensino industrial, educação tecnológica e educação profissional**. É essa memória discursiva estabelecida no arquivo jurídico que constituem, então, um já-dito sobre a modalidade da EP, um interdiscurso que pode ser percebido, espraído na história da EP, e cada designação que analisei aqui representa um determinado momento dessa história.

E é com esse entendimento que entendo a possibilidade de construção de um caminho discursivo que considere essas designações a partir das nomeações analisadas como elementos estratificados, mas, ao mesmo tempo, formulados como componentes de um discurso, atravessado pelas suas condições de produção e constituintes de um período histórico determinado. Assim, percebo a relação entre história e língua, dimensões essenciais para a Análise do Discurso.

Pensando nessas questões, considerarei, então, a nomeação **educação profissional e tecnológica (EPT)** e suas 11 ocorrências na Lei 11.892/2008 para entender a educação designada no início do século XXI, as quais apresentam uma regularidade e, por isso, como fiz anteriormente, as organizarei em duas relações morfossintáticas específicas que se constroem para formar essa designação: à primeira, chamarei *relação morfossintática de construção para nomeação de um órgão, sistema ou estabelecimento de ensino*, doravante (RMNdOEE); já, à segunda, chamarei *relação morfossintática para nomeação de uma oferta*, doravante (RMNdO) que constituirão dois grupos de análise e serão divididos em Sequências Discursivas. Abaixo, apresento como esses grupos estão compostos em suas ocorrências no texto de lei:

Tabela 7 – Demonstração das Relações para a construção da designação EPT

Relações morfossintáticas para a construção da designação EPT	
<i>Relação morfossintática de construção para nomeação de um órgão, sistema ou estabelecimento de ensino, doravante (RMNdOEE)</i>	06
<i>relação morfossintática para nomeação de uma oferta, doravante (RMNdO)</i>	05
Total	11

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A *relação morfossintática para nomeação de uma oferta*, doravante (RMNdO), constrói a designação EPT em SD's como as apresentadas abaixo:

SD11 lei 11892/2008 (RMNdO06): “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.”

SD12 lei 11892/2008 (RMNdO07): “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;”

SD13 lei 11892/2008 (RMNdO08): “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;”

SD14 lei 11892/2008 (RMNdO09): “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;”

E a Relação morfossintática de construção para nomeação de um órgão, sistema ou estabelecimento de ensino, doravante (RMNdOEE) forma a designação EPT nas seguintes SD's:

SD15 lei 1892/2008 (RMNdOEE05): “§ 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:”

SD16 lei 1892/2008 (RMNdOEE06): “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.”

A partir deste levantamento de ocorrências da designação e de sua presença nas SD's acima, acredito ser importante ponderar que cada designação que apresentei até aqui evoca uma temporalidade distinta dentro do marco legal que incide sobre a educação profissional. Aponto isso, pela observação de que cada uma dessas designações é constituída pelos processos de suas próprias nomeações, nas quais percebo que são acionadas as relações de enunciações que estão presentes em outras enunciações.

Digo isso, porque, ao analisar o funcionamento da **designação educação profissional e tecnológica**, considero que o processo formador por articulação leva-me a considerar o

caminho discursivo que perpassou as enunciações que construíram as designações de **educação tecnológica** e de **educação profissional** em seus próprios contextos históricos.

Assim, entendo que esse caminho é atravessado por uma relação integrativa em que as nomeações de uma oferta no arquivo jurídico apontam para o funcionamento de designações de educação que apresentam deslizamentos de sentido perceptíveis pelo seu funcionamento dentro do marco legal que rege a EP na virada do século XX. Ao analisar, então, especificamente a designação **EPT**, entendo que seu processo formador, a partir de uma articulação, confere-lhe uma temporalidade e representa um deslizamento de sentido que é operado dentro de um contexto histórico-social propício a isso.

Falo de um momento em que o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, que teve como sucessora a Presidenta Dilma Rousseff, foi reconhecido pelo volume de programas sociais destinados à classe mais pobre. A partir da conquista de relativa estabilidade econômica e a descoberta de grandes reservas de petróleo, criou-se a expectativa de um crescimento da economia no médio e longo prazo. Estes governos, mesmo tendo um viés de esquerda, mantiveram a transferência de serviços essenciais à população, como educação, por exemplo, para a iniciativa privada. Se, nas décadas anteriores, como apresentei, prevaleciam as privatizações, agora são estabelecidas parcerias público-privadas, utilizando o repasse de verbas públicas para que empresas privadas exercessem algumas das funções do Estado.

Logo, essa nova institucionalidade, que é instaurada pela Lei 11.892/2008, estabelece uma temporalidade que se enuncia claramente no marco legal, mas que não apaga as enunciações anteriores. Os verbos “ofertar” e “desenvolver” que iniciam as SD’s 12, 13 e 14 estabelecem efeitos de sentido de abertura e crescimento para a modalidade e apontam para ações do Estado em consonância com esse novo momento, e também para o interesse de que ele seja plenamente fortalecido por essa nova institucionalidade.

Dessa forma, defendo nesta análise, a partir de gestos de leitura, que essas designações no marco legal têm sentidos diferentes em temporalidades distintas e indicam desde um funcionamento atrelado a uma formação para o mercado, com as designações de **educação tecnológica** e **educação profissional** nos anos de 1990, como também um deslizamento de sentido que forma esse caminho discursivo para chegar até a articulação na designação **educação profissional e tecnológica**, num momento de uma nova institucionalidade, como podemos ver nas SD’s 15 e 16 que pode ser observada na materialidade linguística quando temos “Poderão candidatar-se ao cargo de Reitor”, já que o cargo de reitor confere um novo patamar à instituição, bem como quando há o entendimento dessa nova institucionalidade em

trechos como “A criação de *novas instituições federais*” que no caso denotam essa nova realidade.

Além da nova institucionalidade, a materialidade linguística do arquivo jurídico aponta para uma designação de educação diferente daquela ofertada com base numa perspectiva utilitária, mas comprometida também com a transformação das realidades em que os trabalhadores irão se inserir.

É o que podemos observar em trechos como: “formando e *qualificando cidadãos* com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com *ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional*,” e ainda no trecho “em *articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais*, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos”.

Então, é possível dizer que a nomeação **Educação Profissional e Tecnológica** designa uma educação que articula a formação para o trabalho, mas também preocupa-se com a ação social do trabalhador em sua realidade, produzindo assim um deslizamento de sentido que se move do mero utilitarismo ao mercado proposto nos anos 1990 para o engajamento do trabalhador em sua realidade para transformá-la.

Assim, essas designações funcionam operando relações discursivas que as predicam e é nessas relações que elas são constituídas permanentemente produzindo um efeito de sentido, regulando o contexto em que se inserem e, ao mesmo tempo, constituídos pelos acontecimentos enunciativos que se atravessam nelas. Partindo dessas análises, dirijo-me para o momento de produzir os efeitos de fecho desta tese.

5 EFEITO DE FECHO

Chego a essa seção com a certeza de que a ciência nunca está concluída, pois sempre há o que dizer, o que acrescentar, o que ponderar, mas principalmente sempre há o que significar. Na área das ciências humanas, tomando como objeto o discurso, aprendi, no decorrer deste trabalho, que os meus gestos leituras sempre deixam lacunas para outros gestos de leitura e são essas lacunas que fazem com que a minha atividade até aqui tenha valido a pena.

Sempre me disseram que a pesquisa doutoral é um momento solitário e de (auto) conhecimento contundente, mas eu não tinha dimensão dessa realidade. Ao apresentar as discussões desta pesquisa, consigo me perceber como um sujeito histórico, envolvido por diversas questões que me impeliram a escolher (?) o objeto que me propus a analisar, o recorte temporal que o emoldura, o aporte teórico-metodológico que sustenta minhas discussões e, ainda, dentro dessas variáveis, a minha forma de organizá-las para apresentá-lhes este resultado.

Até aqui, entendi que há um conhecimento produzido que aplica a minha leitura desse universo, mas ela não é subjetiva, “achista”, pessoal, e sim amparada por outros estudiosos que emprestaram suas discussões para que eu pudesse conduzir essa que proponho. Antes de qualquer coisa, ela também é resistência e me coloca num lugar, entre tantos outros lugares, enquanto sujeito interpelado por uma ideologia, inscrito numa formação discursiva que estabelece regras de dizer. Falo de um lugar identificado com as questões que observam nossa sociedade cindida em classes e que tem na educação um campo profícuo para esses conflitos e desidentificado com uma visão simplista do que é formar para o trabalho no campo da Educação Profissional.

Assim, entendo que este trabalho se constrói no entremeio de três áreas de discussão. O campo da Educação Profissional, na perspectiva de sua história, que se apresenta como um espaço de reflexão e do fazer científico para a emancipação da classe trabalhadora que tem sido empurrada para uma formação simplista, que sirva aos ideais do modo de produção vigente. Depois, o campo teórico-metodológico da Análise do Discurso que, com sua epistemologia contundente, capacita-nos a olhar para o mundo buscando (novos) sentidos para o que está posto na materialidade linguística apresentada a nós nas mais diversas formas de texto. E ainda, flertando, com a área político-jurídica pela natureza de nosso *corpus*, um arquivo jurídico que é constituído pelo marco legal que rege a Educação Profissional.

Em um primeiro momento dessa pesquisa, propus-me apresentar as contribuições dos referenciais teórico-metodológicos da AD para a análise do discurso sobre a Educação Profissional na virada do século XX, pois entendo que, no campo da EP, é de suma importância considerar a dimensão linguística. No caso deste trabalho, estamos falando dos textos legais sobre essa modalidade, como um espaço claro da luta de classes.

Entendo que a contribuição dessa discussão é reforçar a ideia de que a ideologia é composta de práticas e que elas estão propostas, não só no que o Estado faz em relação à EP, mas também no que ele diz sobre essa modalidade. Perceber, então, como pesquisador da EP e analista do discurso, que a materialidade linguística em textos sobre a EP é um espaço rico para fomentar discussões e pesquisa, impele-me a sustentar essa necessidade de se produzir gestos de leitura a essa materialidade como forma de buscar efeitos de sentido sobre ela e, assim, o(s) discurso(s) presentes nesse espectro.

Para isso, seria importante identificar as condições de produção das leis que regulam a Educação Profissional no século XX como forma de entender que o texto não se encerra em si, mas está construído dentro de um contexto histórico, político e social que é imprescindível ser considerado quando se busca fazer uma análise como essa.

Em um segundo momento, meu objetivo era entender como a relação entre o marco legal, a Educação Profissional e o conceito de trabalho na virada do Século XX aparecem no discurso sobre a EP. Sobre isso, as leituras e discussões apresentadas aqui apontam que, historicamente, em nosso país, a educação foi negligenciada na construção de leis, e que, quando aparece em seus textos, representam os interesses da classe dominante a quem interessa manter uma dualidade estrutural.

Nesse contexto, a Educação Profissional segue a lógica de preparar a classe trabalhadora para servir aos interesses do capital de forma utilitária, mas como um espaço de subordinação nas proposições de lei e de emancipação pela existência de sujeitos em sua constituição. Pude perceber que, se essa dualidade estrutural ainda não foi vencida, existem alguns sinais de que ela pode e deve ser combatida.

Mesmo que, historicamente, os textos de lei apontem para uma visão de partição de conhecimentos na educação profissional, também há ações que a fortalecem através da resistência e a rebeldia daqueles que entendem esse campo como propício à luta de classes. Então, o marco legal que sustenta a educação profissional veicula um discurso que, nos anos 1990, considera que as dimensões da profissão e do saber humano devem andar separadas e, assim, entendem o trabalho como um produto menor que está a serviço de um ideário econômico. Já, nos anos 2000, esse marco legal sustenta essa modalidade com um discurso

que organiza a dimensão profissional e o conhecimento humano como uma realidade que deve estar integrada, concebendo assim o trabalho como uma dimensão emancipadora do indivíduo.

Neste momento, produzo os efeitos de fecho desta tese, amparado nas análises desenvolvidas, que tem como intuito observar o funcionamento da designação da educação, em sua relação com o trabalho, no marco legal que rege a Educação profissional e os deslizamentos de sentido na virada do século XX. E, a partir desses gestos de leitura, tentando cumprir esse objetivo fiz um mapeamento do termo “educação” e apresentei um procedimento metodológico para observar analiticamente a construção e o funcionamento das designações que foram identificadas no arquivo jurídico que analisei.

Em primeiro lugar, no momento das análises, debrucei-me na identificação de como a educação está designada nos termos legais e, nesse caminho, elas me conduziram ao entendimento de que essas designações não são construídas aleatoriamente, mas acontecem por relações morfossintáticas e por meio delas mapeei a existência de 03 (três) formas que nomeiam a educação no corpus em estudo que são: **educação tecnológica (ET)**, **educação profissional (EP)** e **educação profissional e tecnológica (EPT)**.

Nesse contexto, pude perceber que a primeira nomeação de educação para a modalidade da EP, na década de 1990 é a de **educação tecnológica**, constante na Lei 8.948/94; ela designa uma educação que se apresenta atravessada por acontecimentos da ordem histórico-social que propiciaram um deslizamento de sentido, já que, em textos legais anteriores, a nomeação utilizada era **educação técnica**, que era utilizada para um contexto institucional ocupado pelas Escolas Técnicas Federais, doravante (ETF's).

Mesmo com um conceito mais elaborado no plano linguístico, por ausência de ações reais do Estado, a educação designada pelo grupo morfossintático **educação tecnológica** representou uma educação reificada, utilitarista e partitiva, em que o indivíduo está sendo absorvido pela lógica do mercado, o qual pauta seus interesses claramente em formar para a sua manutenção. Nesse caso, a designação de educação encontra um sentido meramente mercadológico e comprometido em transformar o trabalhador em um sujeito útil ao modo de produção capitalista, a partir de ações que atualizassem esses trabalhadores para um reprofissionalização, ou seja, uma reprogramação maquinal que entende esses indivíduos como mera mão de obra necessária às engrenagens do Capital.

No que diz respeito à nomeação **educação profissional**, pude perceber que ela está aliada a uma resposta que deve ser dada aos desafios de escolarização e profissionalização que se apresentam nos anos de 1990 no Brasil e ainda atende à necessidade de fortalecer uma

lógica curricular produtivista que é imposta pelos organismos neoliberais que tiveram grande influência no nesse período em nosso país. Assim, o estado outorga, por meio do marco legal que incide sobre a EP, uma “profissionalização” que tem um compromisso claro com a utilidade ao mercado e é pouco efetiva no que diz respeito à formação humana de sujeitos advindos instituições voltadas à educação profissional.

Identifiquei que há processos morfossintáticos regulares para a formação dessas nomeações aos quais chamei de **processos morfossintáticos construídos por relação**, que são aqueles que formam nomeações como **educação profissional** e **educação tecnológica**. Há, ainda, os **processos morfossintáticos construídos por articulação**, que são aqueles que formam a nomeação **educação profissional e tecnológica**. E há também **processos morfossintáticos construídos** por tipificação que são aqueles que constroem nomeações do tipo **educação profissional de nível técnico** e **educação profissional técnica de nível médio**.

A identificação desses processos levou-me a refletir que eles não se dão aleatoriamente como uma mera construção linguística, mas estão atravessados por questões exteriores à língua e trazem à baila efeitos de sentido importantes à nossa discussão.

Nesse percurso, fica claro que não é possível pensar a linguagem sem levar em consideração que ela expressa o externo no qual está inserida e dessa forma uma designação é uma construção sócio-histórica e ideológica que, nos casos analisados, nomeiam sistemas e ofertas da EP. Assim, esse processo dá-se devido à linguagem ter um funcionamento em relação à exterioridade, na medida em que ele se constitui materialmente da história. A designação é, dessa forma, a constituição de uma significação como uma forma de apreender a realidade, que tem seu significado na linguagem na medida em que o dito processa a realidade para os sujeitos.

É, então, nessa construção da realidade para os sujeitos que o discurso se dá como efeito de sentido e, no caso desta análise, na percepção de um deslizamento desse sentido no funcionamento das designações analisadas. Esse deslizamento se dá por um efeito ideológico e é atravessado pelas questões da ordem da exterioridade (políticas, sociais, históricas), proporcionando um discurso sobre a modalidade EP em que é possível traçar um **caminho discursivo** considerando essas designações como elementos de um discurso que está inserido em um período histórico determinado.

O discurso sobre a educação profissional, a partir desse funcionamento da designação educação, é o de uma modalidade que, na virada do século, nos anos de 1990, esteve dentro dos interesses do modo de produção capitalista, oferecendo uma **educação** alinhada à necessidade de mercado, formando trabalhadores numa lógica partitiva de modo a inseri-los

nos postos de trabalho, tornando-os úteis às engrenagens do capital; já, no início dos anos 2000 a nomeação **Educação Profissional e Tecnológica**, designa uma **educação** que apresenta uma proposta articuladora e mais voltada a uma formação humana que considerasse as dimensões do saber e do fazer, entretanto, não é capaz de transformar a macrorrealidade, mas dessa vez encontra nas ações do Estado o interesse de que essa fórmula possa ser efetivada.

Concluo essas considerações na certeza de que produzir este trabalho é um grande desafio, pois, mesmo quando ele estiver concluído, não estará terminado, e talvez seja para isso que ele tenha nascido: fomentar sempre no leitor a necessidade de novas leituras, a busca de novos sentidos mostrando assim que é importante ter a educação como um objeto de discussão, pois ela é uma arena fecunda para o entendimento da dualidade estrutural e da observação da luta de classes que está instaurada em nosso país no decorrer de sua história.

E, mais ainda, em um momento histórico como esse em que vivemos um dos maiores ataques à educação, é necessário discutir sua importância na formação dos trabalhadores para, de forma mais fecunda, podermos fomentar em outros pesquisadores a necessidade de lançar novos olhares sobre esse objeto que, como apresentei nesta pesquisa, sofre os silenciamentos e ataques por parte do Estado que sempre investe de modo a estabelecer a manutenção dessa realidade dual no Brasil.

Por fim, é importante entender que é no discurso que toda essa análise repousa, e é pelos sentidos, buscando-os, lançando gestos de leitura contundentes, podendo significar de outros modos, que nós, analistas do discurso, poderemos de alguma forma contribuir para entendimentos e percepções que possam, à sua maneira, contribuir socialmente para minimizar essas diferenças sociais que acontecem no real, já que, para a Análise do Discurso, nós não descobrimos o real, mas o encontramos, nos deparamos com ele.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supracional. São Paulo. **Educação & Sociedade**, ano 22, n.75, p. 15-32, 2001.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**: notas para uma investigação. Lisboa: Editorial Presença, 1990.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.
- BIANCHETTI, L et al. Técnica e tecnologia: aspectos conceituais e implicações educacionais. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 285-299.
- BOMFIM, M. **A América Latina**: males de origem. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 16 abr. 2019.
- _____. Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1994.
- _____. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008.
- _____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017.
- _____. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1997.
- _____. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004.
- BRASIL. **Censo Escolar 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 05 de agosto de 2019.

CASTELLS, M. A economia informacional e o processo de globalização. In: _____. **A sociedade em rede**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. cap. 2, p. 119-208.

CASTRO, F. L. **História do direito geral e do Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

CAVALCANTE, M. S. A de O. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação: brasileira o simulacro de um discurso modernizador**. Maceió: EDUFAL, 2007.

CHAUÍ, M.. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2002

COSTA, M. A. **Política de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2012.

CURY, C. R. J. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 567-584.

FERREIRA, M. C. L. Pêcheux, nossa bússola inspiradora. In: GRIGOLETTO, E; DE NARDI, F. S (Orgs.). **A Análise do discurso e sua história avanços e perspectivas**. Campinas, SP: Fontes Editores, 2016. p. 21-34.

FONSECA, L. S. Reestruturação produtiva, reforma do estado e formação profissional no início dos anos 1990. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Orgs.) **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006. p. 201-220.

FOUCAULT, M. **As formações discursivas**. In: A Arqueologia do Saber. 8.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho. In: FRIGOTTO, G. *et al* (org) **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. Rio de Janeiro, Cortez, 2005.

_____. A relação da Educação Profissional e Tecnológica com universalização da educação básica. In: MOLL, J. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 25-37.

GARCIA, T. M. A análise do discurso francesa: uma introdução nada irônica. **Working Papers em Linguística**, UFSC. n. 7, p. 121-140, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/download/6171/5726>. Acesso em: 15 ago. 2019.

GREGOLIN, M. R. V. Nas malhas da mídia: agenciando os gêneros, produzindo sentidos. In: BARONAS, R. L. (Org.). **Identidade, cultura e linguagem**. Campinas: Pontes, 2005. p. 23-34.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v.2: Os intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo.

_____. **Os limites do sentido**: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002.

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: INEP: 2006. p. 25-54.

GRIGOLETTO, E. Do lugar discursivo à posição-sujeito: os movimentos do sujeito-jornalista no discurso de divulgação científica. In: MITTMAN, S. *et al* (orgs). **Práticas discursivas e identitárias**. Porto Alegre, RS: Editora Nova Prova, 2008. p. 47-65.

GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. 4. ed. Campinas: Pontes, 2017.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

INDURSKY, F. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMAN, S. *et al* (orgs). **Práticas discursivas e identitárias**. Porto Alegre, RS: Editora Nova Prova, 2008, p. 9-33.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007

LIMA, E. R. S.; SILVA, L. L. S. Educação Profissional para os Jovens nas políticas educacionais da 1ª década do século XXI. **Revista Holos**, ano 31, v. 4, p. 227-248, 2015.

LIMA, J. C.; XAVIER, G. C. A questão da ideologia em Karl Marx e Louis Althusser. **Revista Espacios**, v. 38, n. 23, 2017. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a17v38n23/a17v38n23p10.pdf>. Acesso em: 20/06/2020.

MALDIDIER, D. Elementos para uma história da análise do discurso na França. In: ORLANDI, E. (org.) **Gestos de leitura**. Campinas, SP: Unicamp, 1994. p.15-28.

MARQUEZAN, R. O discurso da legislação sobre o sujeito deficiente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.14, n. 3, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000300009. Acesso em 25 abr. 2018.

MATTOS, E.; INNOCENTINNI, T.; BENELLI, Y. Capitania Hereditária e desenvolvimento econômico: herança colonial sobre desigualdades e instituições. **Revista Pesquisa e planejamento econômico**, v. 42, n. 3, p.: 433-472, 2012. Disponível em: <http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/1428/1124>. Acesso em: 02 ago. 2019.

MEDEIROS, D. L. M. de. **Políticas de formação inicial de professores com vistas à educação profissional**: um estudo sobre as licenciaturas e o PIBID oferecidos pelo IFRN-

CNAT. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MEDEIROS NETA, O. M. A configuração do campo da educação profissional no Brasil. **Revista Holos**, ano 32, v. 6, p. 50-55, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4947/pdf> Acesso em 11/05/2018.

MOURA, D. H. **Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária:** trabalho, ciência, tecnologia e cultura. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

ORLANDI, E. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. Campinas: UNICAMP, 1993.

_____. **Discurso e texto:** formação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 4 ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. Campinas: Pontes, 2003.

_____. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Discurso e leitura.** Campinas: UNICAMP, 1996.

_____. **Análise do discurso:** princípio e procedimentos. 3ª Ed., Campinas: Pontes 2001. (Cap. 1- O discurso – p.15 a 22; Condições de produção e interdiscurso – p. 31-34)

_____. **Discurso fundador:** a formação do país e a construção da identidade nacional. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. Análise do discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (orgs.) **Michel Pêcheux e a Análise do Discurso:** uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 75- 88.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução às obras de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1997a.

_____. FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. **A propósito da análise automática do discurso:** atualizações e perspectivas. 2.ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1997b.

_____. Análise do discurso: três épocas. In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2. ed., Campinas: Unicamp, 1997c.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. Delimitações inversões, deslocamentos. **Cadernos de Estudos linguísticos**, 19. IEL, Unicamp, 1990. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636823/4544>. Acesso em: 16 abr. 2018.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: UNICAMP, 2010.

_____. Ousar Pensar e ousar se libertar. Ideologia, marxismo, luta de classes. **Décalages**. v. 1, n. 4, p. 1-22, 2014. Disponível em:

<https://scholar.oxy.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1072&context=decalages>. Acesso em: 15/08/2019.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Edições, 19680.

SANTOS, B. de S. O Estado, o Direito e a Questão Urbana. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 9, p. 9-86, 1981. Disponível em:

http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Estado_Direito_e_a_Questao_Urbana_RCCS9.PDF. Acesso em: 17 out. 2017.

SANTOS, R. M. B; AFONSO, J. A. M. A Escola de Aprendiz de Natal e a formação de cidadão úteis: itinerários de uma pesquisa sobre a educação profissional no Rio Grande do Norte nas primeiras três décadas do século XX. In: SILVA, B. D. *et al* (orgs.). **Pós-graduação e Internacionalização: a experiência do IFRN com a Universidade do Minho/Portugal no doutoramento em Ciências da Educação**. Natal: IFRN, 2019, p.17-48.

SCHEIBE, L.; SILVA, F. L. G. R. da. Ensino Médio Integrado à Educação profissional e sua potencialidade para a formação dos estudantes de Nível Médio: considerações sobre a experiência em Santa Catarina. In: SILVA, M. R. (org.). **Ensino Médio Integrado: travessias**. Campinas, São Paulo, 2013.

SIMÕES, C.A. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. In: MOLL, J. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 96-117.

ZOOPI-FONTANA, M. G. Acontecimento, Arquivo, Memória: às margens da lei. In: **Leitura- Discurso: História, sujeito e Ideologia**: n. 30, p. 175-p.205, jul./dez. 2002.

ANEXO A - MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Legislação Básica da Educação Profissional

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – Legislação básica (2001)	
LEIS	
Lei Federal nº 8.948/94	Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.
Lei Federal nº 9.394/96	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Lei Federal nº 9.649/98	Artigo 47: altera o art. 3º da Lei Federal nº 8.948/94. Artigo 66: revoga os arts. 1º, 2º e 9º da Lei Federal nº 8.948/94.
DECRETOS	
Decreto Federal nº 2.208/97	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Decreto Federal nº 2.406/97	Regulamenta a Lei Federal nº 8.948/94 (trata de Centros de Educação Tecnológica).
Decreto Federal nº 3.462/00	Dá nova redação ao art. 8º do Decreto Federal nº 2.406/97 (trata da autonomia dos Centros Federais de Educação Tecnológica).
Decreto Federal nº 3.741/01	Altera a redação do art. 5º do Decreto Federal nº 2.406/97, que regulamenta a Lei Federal nº 8.948/94 (trata da autonomia dos Centros de Educação Tecnológica Privados).
PORTARIAS	
Portaria MEC nº 646/97	Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica).
Portaria MEC nº 1.005/97	Implementa o Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP
Portaria Interministerial MEC/MTb nº 1.018/97	Cria o Conselho Diretor do Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP.
Portaria MEC nº 2.267/97	Estabelece diretrizes para elaboração do projeto institucional para implantação de novos CEFETs.
Portaria MEC nº 1.647/99	Dispõe sobre o credenciamento de centros de educação tecnológica e a autorização de cursos de nível tecnológico da educação profissional.
Portaria MEC nº 064/01	Define os procedimentos para o reconhecimento de cursos/habilitações de nível tecnológico da educação profissional.
PARECERES	
Parecer CNE/CEB nº 17/97	Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional.
Parecer CNE/CEB nº 16/99	Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
Parecer CNE/CEB nº 33/2000	Estabelece o novo prazo final para o período de transição para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
RESOLUÇÕES	
Resolução CNE/CEB nº 02/97	Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.
Resolução CNE/CEB nº 04/99	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Fonte: Portal do Ministério da educação (2018)

Marco Legal da Educação Profissional

MARCO LEGAL- EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	
DECRETO	
DECRETO Nº 5.154	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.

Fonte: Portal do Ministério da Educação (2018).

Marco legal da Graduação Tecnológica

GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA - MARCO LEGAL	
PORTARIAS	
Normativa nº 3, de 01/04/2008	Determina as áreas e os cursos superiores de tecnologia que serão avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) no ano de 2008 e dá outras providências.
Normativa nº 40, de 12/12/2007	Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação.
Normativa nº 1, de 01/01/2007	Calendário do Ciclo Avaliativo do SINAES, triênio 2007/2009.
Nº 282, de 29/12/2006	Inclusões no Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.
Normativa nº 12, de 14/08/2006	Dispõe sobre a adequação da denominação dos cursos superiores de tecnologia ao Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, nos termos do art. 71, §1º e 2º, do Decreto 5.773, de 2006.
Nº 10, de 28/07/2006	Aprova em extrato o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.
Nº 2.051, de 09/07/2014	Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004.
PARECERES	
CNE/CES nº 261/2006	Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula e dá outras providências.
CNE nº 776/97	Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.
RESOLUÇÕES	
CNE/CP 3, DE 18/12/2002	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia.

Fonte: Portal do Ministério da Educação (2014) apud MEDEIROS (2016)

Marco Legal Técnico de Nível Médio

TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO- MARCO LEGAL	
PARECERES	
CNE/CEB nº 11/2008,	Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.
CNE/CES 77/2006,	Nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação.
RESOLUÇÕES	
CNE/CEB nº 3, DE 09/07/2008	Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio
CNE/CEB nº 1, de 27/03/2008.	Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB.
CNE/CEB nº 4, de 16/08/2006	Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
CNE/CEB nº 4, de 27/10/2005	Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.
Nº 2, de 04/04/2005	Modifica a redação do § 3º do artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 1/2004, até nova manifestação sobre estágio supervisionado pelo Conselho Nacional de Educação.
CNE/CEB nº 1, de 21/01/2004.	Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos.
CNE/CEB nº 04/99	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
Nº 2, de 26/06/1997	Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

Fonte: Portal do Ministério da Educação (2014) apud MEDEIROS (2016)

Marco Legal da Rede Federal

REDE FEDERAL - MARCO LEGAL	
LEIS	
Nº 11.892/2008	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.
PORTARIAS	
07/01/2009	Portaria que definiu a composição dos institutos. Nomeação dos Reitores pro tempore dos Institutos
Normativa Nº 12 de 14/08/2006.	Dispõe sobre a adequação da denominação dos cursos superiores de tecnologia ao Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, nos termos do art. 71, § 1º e 2º, do Decreto 5.773, de 2006.
Nº 10 de 07/2006	Aprova em extrato o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.
Nº 1.027 de 15/05/2006	Dispõe sobre banco de avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação - CTAA, e dá outras providências. (Aplica-se também à Graduação Tecnológica)
Nº 156 de 19/07/2005	Estabelece os procedimentos para a realização, in loco, dos trabalhos de supervisão das atividades desenvolvidas pelas Escolas Agrotécnicas Federais, Escola Técnica Federal e Centros Federais de Educação Tecnológica.
Nº 4.362 de 29/12/2004	Institui banco único de avaliadores da educação superior. (Aplica-se também à Graduação Tecnológica)
Nº 107 de 22/07/2004	SINAES e ENADE – disposições diversas. (Aplica-se também à Graduação Tecnológica)
PARECERES	
CES 277/2006	Na forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação. (Aplica-se também à Graduação Tecnológica)
CNE/CEB nº 40/2004	Trata das normas para execução de avaliação, reconhecimento e certificação de estudos previstos no Artigo 41 da Lei nº 9.394/96 (LDB). (Aplica-se ao Técnico de Nível Médio)
CNE/CEB nº 39/2004	Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. (Aplica-se ao técnico de Nível Médio)
CNE/CEB nº 14/2004	Autoriza as escolas agrotécnicas federais a ofertarem cursos superiores de tecnologia, em caráter experimental.
CNE/CP nº 29/2002	Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível de Tecnólogo. (Aplica-se à Graduação Tecnológica)
CNE/CES 436/2001	Trata de Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos. (Aplica-se à Graduação Tecnológica)
CNE/CEB nº 16/99	Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. (Aplica-se ao técnico de Nível Médio)
CNE/CEB nº 17/97	Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. (Aplica-se ao Técnico de Nível Médio)
CNE/ CEB nº 02/97	Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. (Aplica-se à Graduação Tecnológica e ao Técnico de Nível Médio)
RESOLUÇÕES	
CNE/CEB nº 1 de 27/03/2008	Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB.
Nº 1 de 03/02/2005	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. (Aplica-se ao Técnico de Nível Médio)
CNE/CP 3, de 18/12/2002	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia.
CNE/ CEB nº 04/99	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia.
Nº 02, de 26/06/1997	Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

Fonte: Portal do Ministério da educação (2014) apud MEDEIROS (2016).