



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS – FALE
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LETRAS E
LINGUÍSTICA- PPGL
MINTER EM LETRAS E LINGUÍSTICA (UFAL/IFS/IFBA)**

JOSÉ NIRALDO DA PAZ

ANÁLISE DO DISCURSO OFICIAL DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE

**Maceió
2012**

JOSÉ NIRALDO DA PAZ

ANÁLISE DO DISCURSO OFICIAL DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós –
Graduação em Letras e Linguística- PPGLL,
Minter em Letras e Linguística
(UFAL/IFS/IFBA), da Universidade Federal
de Alagoas para obtenção do grau de Mestre
em Linguística.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Virgínia Borges
Amaral

**Maceió
2012**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos

P348a Paz, José Niraldo da.
Análise do discurso oficial do ensino profissionalizante / José Niraldo da Paz. – 2012.
87 f.

Orientadora: Maria Virgínia Borges Amaral.
Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística : Linguística) –
Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-
Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2012.

Bibliografia: f. 85-87.

1. Ensino profissionalizante. 2. Análise do discurso. 3. Efeitos de sentido.
I. Título.

CDU: 801.73:377



UFAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

FACULDADE DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA



PPGL

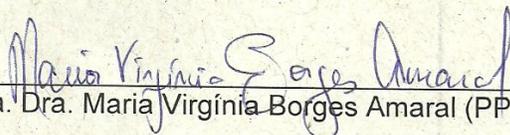
TERMO DE APROVAÇÃO

JOSÉ NIRALDO DA PAZ

Título do trabalho: "ANÁLISE DO DISCURSO OFICIAL DO ENSINO
PROFISSIONALIZANTE"

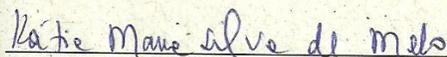
Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de
MESTRE em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e
Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca
examinadora:

Orientadora:

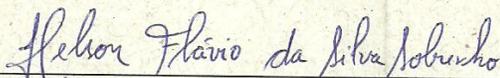


Profa. Dra. Maria Virgínia Borges Amaral (PPGL/UFAL)

Examinadores:



Profa. Dra. Kátia Maria Silva de Melo (CEDU/UFAL)



Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho (PPGL/UFAL)

Maceió, 30 de julho de 2012.

À Rosângela Pereira dos Santos Paz e aos meus filhos: Douglas, Nicolás e Júlia. Fontes de dedicação e inspiração. Seres maravilhosos aos quais Deus me concedeu o convívio.

AGRADACIMENTOS

Agradeço a Deus por tudo o que me concedeu até aqui, em especial por esta oportunidade de aprender e conviver com pessoas maravilhosas durante o período da Pós-Graduação.

À Professora doutora Maria Virgínia Borges Amaral que me acolheu com abraços, coisa que muitos fazem. Com a mente, ação de quase todos os professores. Com o coração e com a alma, gesto que poucos, muito poucos conseguem fazer.

À minha mãe, por ter dedicado sua vida para constituir nossa família. Por sua fé e suas orações, que certamente nos fortaleceram nos momentos de desânimo.

Ao meu pai, por ter compartilhado as responsabilidades com minha mãe e por ter sido exemplo de homem para todos nós. Estamos certos que Deus lhe reservou um lugar.

Aos meus irmãos Socorro, Nivaldo, Rita e Josivaldo, pelos incentivos e pelo amor que temos em comum.

Ao meu irmão de coração Carlindo, amante e dependente incondicional do conhecimento, pelos momentos que discutimos sobre a existência dos homens.

Aos meus colegas do MINTER Breno, Fred, Conceição, Graziela, Analena e Marlúcia, em especial, à minha amiga, irmã Catiane, pelo companheirismo, confiança e pelo amor que nutre por todos nós.

Ao Professor doutor José Espínola da Silva Júnior, pelo seu idealismo que se concretizou neste MINTER.

Ao Instituto Federal de Educação de Sergipe, pelo apoio que me deu.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram na execução deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho faz uma abordagem sobre os processos de constituição e de produção de sentidos do Discurso Oficial do Ensino Profissional a partir do panorama histórico de construção do modelo de educação profissional vigente no Brasil. O corpus é formado por sequências discursivas de documentos oficiais produzidos entre 1909 e 2008. A análise dos processos de constituição e de produção de sentidos do Discurso Oficial é feita a partir do corpus e de sua relação com a história, a política e a ideologia. As análises estão fundamentadas nos procedimentos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de filiação francesa Pecheutiana. Demonstra, pelas análises, que o Discurso Oficial harmoniza-se com a ideologia dominante ao provocar efeitos de sentidos outros: de uma novidade, uma transformação, com formas de reprodução de forças produtivas para alimentar o mercado de trabalho, a serviço do capital. Conclui que o Discurso Oficial filia-se à Formação Ideológica Capitalista que regula a Formação Discursiva de Mercado.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Profissionalizante. Análise de Discurso. efeitos de sentido.

ABSTRACT

This work presents an approach about the processes of formation and production of meanings Discourse Journal of Vocational Education from the historical overview of model building professional education prevailing in Brazil. The corpus consists of discursive sequences of official documents produced between 1909 and 2008. The analysis of the processes of formation and production of meanings Official Discourse is made from the corpus and its relation to history, politics and ideology. The analyzes are based on theoretical and methodological procedures of French Discourse Analysis linked to Michel Pecueux. Demonstrates, by analysis, the Official Discourse in harmony with the dominant ideology in causing effects of other senses: a novelty, a transformation, with forms of reproduction of productive forces to feed the labor market, the service of capital. We conclude that the Official Discourse joins the Capitalist Ideological Formation that regulates the Discursive Formation of Market.

KEY WORDS: Vocational Education. Discourse Analysis. meaning effects.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação de documentos oficiais	12
Quadro 2 - Conjunto de sequências discursivas do Decreto 7.566/1909 e da Constituição de 1937	41
Quadro 3 - Conjunto de sequências discursivas do Decreto da Constituição de 1937 e da Lei nº 3.552/59	42
Quadro 4 - Conjunto de sequências discursivas do Decreto 7.566/1909 e da Lei nº 11.892/2008	46

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AD Análise do Discurso

BID Banco Interamericano de Desenvolvimento

CEFET Centro Federal de Educação Tecnológica

EAF Escola Agrotécnica Federal

ETF Escola Técnica Federal

FD Formação Discursiva

FDM Formação Discursiva do Mercado

FHC Fernando Henrique Cardoso

FI Formação Ideológica

IFS Institutos Federais

LDB Lei de Diretrizes e Bases

MAIC Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio

MEC Ministério da Educação e Cultura

PL Projeto de Lei

PROEP Programa de Expansão da Educação Profissional

PROEP Programa de Expansão da Educação Profissional

PSDB Partido da Social Democracia Brasileira

PT Partido dos Trabalhadores

SD Sequência Discursiva

SENAC Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SNA Sociedade Nacional de Agricultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	15
1.1 A Discriminação das Ocupações Manuais	15
1.2 Ensino Profissionalizante no Brasil República: A Consolidação da Dualidade Estrutural	19
CAPÍTULO 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	
2.1 Condições de Produção.....	29
2.2 Sujeito, Formação Ideológica e Formação Discursiva	33
2.3 Reprodução da Força de Trabalho e da Qualificação da Força de Trabalho: Algumas Considerações Sobre o Papel da Escola	35
2.4 Processo Discursivo Legislador Do Ensino Profissionalizante: Produção Ou Criação?..	40
2.4.1 Paráfrase e Polissemia	40
2.4.2 Processos Parafrásticos	41
CAPÍTULO 3 LEGISLAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL: UMA REPRODUÇÃO DA IDEOLOGIA DOMINANTE	49
3.1 Políticas de Educação Profissional: Dos Anos 30 aos Dias Atuais	49
3.2 A Gênese do Ensino Profissionalizante no Brasil: a implantação da dualidade Estrutural	55
3.3 Decreto 2.208/97 de FHC, Versus Lei 11.892/08 de Lula.....	65
3.4 Decreto nº 2.208/1997 de FHC: um Diálogo com a Ideologia liberal na Constituição de 1937 da era Vargas.....	70
3.5 Institutos Federais: Uma Proposta de Ruptura.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS.....	85

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo analisar os discursos oficiais a partir do processo histórico de construção do modelo de educação profissional vigente no Brasil. Para isto utilizaremos os procedimentos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de filiação francesa pecheutiana.

O que nos levou, inicialmente, a refletir sobre esse tema foi a observação da campanha publicitária que o governo Lula realizou sobre esta Modalidade de ensino. Em 2008, através da mídia, o governo federal realizou uma grande divulgação sobre o ensino técnico. Desta forma, apresentou à sociedade o chamado Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, iniciado no mesmo ano, tendo como meta entregar à população mais 150 novas unidades, perfazendo um total de 354 unidades, até o final de 2010.

O ensino profissional no Brasil tem suas origens ainda no Período Colonial. No entanto, segundo Santos (2010, p. 209), a primeira ação no sentido de organizar o ensino de ofícios ocorreu somente em 1826, com a apresentação do Projeto de Lei sobre a Instrução Pública no Império do Brasil. Este projeto consistia em estabelecer o ensino público em todo o país, fato até então inédito na história da educação brasileira.

Devido a este fato, ou seja, pela quase inexistência de documentos oficiais sobre o ensino profissional antes do período republicano, e por uma questão didática, elegemos um período histórico que tem como marco inicial o Decreto 7.566/1909, que cria nas capitais da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o Ensino profissional primário gratuito e como ponto final a lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, perfazendo um século de história. Portanto, em mais de cem anos de existência do ensino profissionalizante muitos foram os documentos publicados. Sequências discursivas extraídas desses documentos constituirão o corpus de nossa pesquisa.

Segue abaixo a relação dos documentos oficiais dos quais extrairemos as sequências discursivas para análise:

Quadro 1 – Relação de documentos oficiais (continua)

	Legislação	Data	Descrição
01	Decreto: 7.566/1909	23/09/1909	Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.
02			Constituição da República de 1937.

(conclusão)

03	Lei Nº 3.552	16/02/1959	Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino indústria.
05	Decreto 2.208/97	20/12/1997	Regulamenta o § 2o do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
06	Decreto: 5224/04	01/10/2004	Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.
07	Lei: 11.892/08	29/12/08	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.
08		2008	INSTITUTOS FEDERAIS: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica

Fonte: Autor, 2012

Como fonte de apoio à nossa análise utilizaremos, além de Pêcheux, autores como Amaral, Orlandi, Brandão entre outros filiados à Análise do Discurso francesa.

Dividimos este trabalho em três capítulos. Sua estrutura é a que segue abaixo.

Essa estrutura tem como pressuposto o fato de que a Análise do Discurso, como campo de saber, é constituída de um arcabouço teórico bem como de um método próprio de análise.

No que se refere à forma de análise, Orlandi (2009, p. 77), nos diz que “os procedimentos da Análise de Discurso têm a noção de funcionamento como central, levando o analista a compreendê-lo pela observação dos processos e mecanismos de constituição de sentidos e de sujeitos, lançando mão da paráfrase e da metáfora como elementos que permitem um certo grau de operacionalização dos conceitos.”

Na **seção um** fizemos um breve histórico do ensino profissional e um retorno ao ensino de profissões no Brasil-Colônia. Nele abordamos como o tratamento discriminatório originou a aprendizagem das profissões e como isto determinou no surgimento da dualidade estrutural do ensino que perdura até os dias atuais.

Neste mesmo capítulo também tratamos dos pressupostos teóricos que fundamentaram este trabalho. Discutimos, ainda, sobre o papel da escola a partir da concepção althusseriana de reprodução da força de trabalho, não apenas a reprodução de si, mas de sua qualificação e da submissão da mesma à ideologia dominante. Para este autor (1985, p. 59),

A reprodução da força de trabalho evidencia, como condição *sine quae non*, não somente a reprodução de sua “qualificação” mas também a reprodução de sua submissão à ideologia dominante, ou da “prática” desta ideologia, devendo ficar claro que não basta dizer: “não somente mas também”, pois a reprodução da qualificação da força de trabalho se assegura em e sob as formas de submissão ideológica.

Na **seção dois** lançamos mão de dois elementos de significação da linguagem ligados à AD: paráfrase e polissemia. Neste estudo procuramos demonstrar como os processos parafrásticos e polissêmicos afetam o discurso legislador do ensino profissionalizante na produção de sentidos, inclusive os efeitos de sentido de “velho” e “novo” que sempre estiveram presentes como promessa de rupturas no ensino profissionalizante.

Para desenvolvermos esta discussão utilizamos como referências o Decreto 7.566/1909, de 23 de setembro de 1909, que Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices. A partir de sequências discursivas retiradas deste, fizemos articulações com outros documentos oficiais referentes ao ensino profissional, utilizando a Paráfrase e a Polissemia para verificarmos os processos de recorrência e de ruptura no discurso oficial com a finalidade de distinguirmos o que é criatividade do que é produtividade nos discursos oficiais do ensino profissional.

Na **seção três**, inicialmente, discutimos sobre as políticas educacionais referentes ao ensino profissional adotadas durante as várias reformas que aconteceram na educação brasileira, desde os anos 30 até os dias atuais.

Logo depois tratamos das Condições de Produção do discurso oficial do ensino profissionalizante. Para Amaral (2005, p. 35), “as condições de produção de um discurso, pois, estão relacionadas à totalidade do processo sócio-histórico, um processo social em movimento que supõe indivíduos em relação com a cultura, a sociedade e a economia”.

A partir do entendimento de que todo discurso resulta da relação do sujeito com aspectos de uma realidade e que dessa relação a materialidade discursiva se realiza e para compreendermos como se deram a constituição dos sujeitos e dos sentidos, situamos os documentos oficiais em seu período histórico correspondente.

No desenvolvimento deste capítulo utilizamos dois documentos oficiais: o Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997 que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e a lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional,

Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A partir de sequências discursivas retiradas destes, fizemos comparações com outros discursos oficiais sobre o ensino profissional, com o objetivo de compreendermos a constituição e a produção de sentido do Discurso Oficial no seu percurso histórico, social e ideológico, bem como compreendê-lo na sua relação com aquilo dito antes, em outro lugar, ou seja, sua relação com o interdiscurso. Pois, “não se compreende, então, o discurso separado da sua exterioridade constitutiva” (AMARAL, 2005, p. 35).

Por fim, apresentamos as considerações finais tecidas a partir de uma visão geral deste trabalho.

CAPÍTULO 1 PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

1.1 A Discriminação das Ocupações Manuais¹

Nesta seção faremos um percurso histórico sobre o ensino profissional no Brasil. Esta abordagem será dividida em duas partes: inicialmente, apresentaremos o histórico no período do Brasil Colônia e Brasil Império e logo após abordaremos o histórico do ensino profissional a partir do Brasil República. Esta divisão se deu em virtude de que a análise que faremos recairá sobre recortes dos discursos oficiais do ensino profissional no período compreendido entre 1909, quando Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes Artífices, e o ano de 2008 quando foi instituída a rede de Institutos Federais de Educação, ou seja, a partir do período Republicano.

No entanto, é pertinente, dada a temática do nosso trabalho, uma abordagem sobre os primeiros vestígios do ensino de profissões no Brasil para um entendimento amplo das condições de produção do discurso oficial do EP. Faremos, também, este percurso histórico com o objetivo de demonstrar a dualidade que permeia a educação brasileira na qual, em alguns momentos da história, há uma escola destinada para formar aqueles que devem pensar/mandar e uma outra para os que devem produzir através de atividades manuais, fato este determinado pelas relações de produção/reprodução social. Iniciemos, pois, esta exposição.

Ainda no Período Colonial, a formação da nossa força de trabalho sofreu influência a partir do momento em que se insere a mão de obra escrava² em atividades manuais, “visto que a partir deste momento os ofícios passaram a ser classificados em função da relação entre trabalho escravo e atividade inerente aos homens livres”(SANTOS, 2010, p. 205). Daí em diante verificou-se o afastamento dos homens livres de atividades desenvolvidas pela força física e mãos, como forma de deixar claro o status de não pertencer ao grupo de trabalhadores escravos.

Com efeito, numa sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica “contaminava” todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. Homens livres se afastavam do trabalho manual para

¹ Estudo baseado em: SANTOS, Jailson Alves. A Trajetória da Educação Profissional. In: 500 anos de Educação no Brasil. Editora Autêntica.

² O trabalho escravo no Brasil, inicialmente era realizado tanto por negros quanto por índios, mas com o passar do tempo passou a ser feito, predominantemente, pelos negros africanos, e todo o processo discriminatório centrou-se na figura destes.

não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social. Aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres. (CUNHA, 2000, p. 90)

Esse tratamento discriminatório dado às diversas ocupações manuais ocorrido no Brasil Colônia originou a aprendizagem das profissões, que naquele contexto era feita por meio das Corporações de Ofícios. Essas Corporações possuíam rigorosas normas de funcionamento, que contavam, inclusive, com o apoio das Câmaras Municipais³ para dificultar ao máximo, ou até mesmo impedir, o ingresso de escravos. Isso se constituiu na incorporação de um processo discriminatório que permeava a sociedade brasileira na época. A discriminação se dava a partir das normas rígidas de ingresso e pela distinção que se dava ao ensino oferecido, pois estava centrado única e exclusivamente naqueles ofícios que eram exercidos pelos homens livres.

A Irmandade São José, uma das Corporações de Ofícios situada no Rio de Janeiro, retratava bem este sistema discriminatório, ao afirmar o seu compromisso em 1752, com a seguinte norma: “Todo irmão em que se notar raça de mulato, mouro ou judeu, será expulso sem remissão alguma. O mesmo se estenderá de suas mulheres tendo qualquer das sobreditas faltas”.

Embora os mouros e os judeus sofressem discriminação pelas normas restritivas da Irmandade São José, como raça “inferior”, era pouco provável que o contingente de mouros e judeus representasse algo que merecesse cuidados especiais, pois os negros africanos passaram a compor a quase totalidade dos trabalhadores escravos.

No entanto, todo esse processo discriminatório em relação aos ofícios não causou consequências em relação à disponibilidade de mão de obra na sociedade, pois a economia brasileira no século XVIII estava baseada no modelo agro-exportador imposto pelos portugueses devido à sua resistência em permitir que se implantassem na colônia estabelecimentos industriais.

Entre 1706 e 1766, indústrias de vários ramos de atividade foram fechadas por força de Ordens Régias, a exemplo da primeira tipografia que funcionava em Recife. Pelo mesmo

³ As Câmaras Municipais, que logo no início da colonização portuguesa no Brasil ganharam poder considerável, eram as responsáveis por grande parte dos negócios públicos, inclusive matérias relevantes de caráter geral que eram tratadas e resolvidas pelas Câmaras, que chegaram, num determinado momento, a legislar sobre quase todos os assuntos governamentais. PRADO JÚNIOR, Caio. História Econômica do Brasil. 37 ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1976, p. 51.

motivo, em 1747 foi determinado ao governador de Pernambuco o sequestro e a destruição de todos os estabelecimentos tipográficos que porventura existissem. Entretanto, o golpe final no processo de desenvolvimento industrial do Brasil no século XVIII se deu por conta do Alvará de 5 de janeiro de 1785 que obrigava o fechamento de todas as fábricas, com exceção daquelas em que se tecessem roupas destinadas aos vestuários dos negros. A destruição da estrutura industrial causou forte impacto no desenvolvimento do ensino de profissões, pois, em quase sua totalidade, estas eram absorvidas pelo setor secundário da economia. Somente com a vinda de D. João VI para o Brasil, em 1808, há o retorno do desenvolvimento industrial⁴, a partir da permissão de abertura de novas fábricas, iniciando-se, assim, uma nova fase para o setor de aprendizagem profissional.

O ensino de profissões no Brasil teve, inicialmente, como modelo padrão o ensino de ofícios, em geral realizado fora do estabelecimento (no cais, no hospital, nos arsenais militares ou da marinha). Esse modelo serviu de referência para as unidades de ensino profissional que vieram a ser instaladas no Brasil.

No contexto da implantação do sistema imperial, os ideais da Revolução Francesa inspiraram os debates travados na Assembleia Constituinte de 1823, onde se buscava nova orientação para o modelo educacional a ser implantado na sociedade brasileira. No caso específico do ensino de ofícios, nenhum progresso se efetivou. Assim, permaneceu nos primórdios do Império a mentalidade conservadora do período colonial: o ensino de profissões destinados aos humildes, pobres e desvalidos, continuando, portanto, a discriminação às ocupações antes atribuídas somente aos escravos.

A primeira ação concreta no sentido de organizar a aprendizagem de ofícios ocorreu em 1826, com a apresentação do Projeto de Lei sobre a instrução pública no Império do Brasil. Após um ano de debates, o Projeto foi aprovado na Câmara dos Deputados em 1827. Com isso intensificou-se a organização de sociedades civis com vistas a amparar órfãos e ao mesmo tempo ofertar a aprendizagem das artes e dos ofícios. A direção dessas sociedades era exercida pelos nobres, fazendeiros comerciantes e funcionários da burocracia estatal. Destacaram-se as sociedades desse tipo que criaram os Liceus, a exemplo da Sociedade Propagadora de Belas Artes, organizada em 1857 no Rio de Janeiro, este transformou-se em Liceu de Artes e Ofícios, em 1858, tendo como principais objetivos propagar e desenvolver pela classe operária a instrução indispensável ao exercício racional da parte artística e técnica

⁴ Embora o país tivesse retomado o processo de industrialização, o Brasil continuou sendo permeado basicamente pelo modelo agro-exportador. O Capitalismo industrial no país veio a se concretizar a partir dos anos 30, com a derrota do Estado Oligárquico. IANNI, Otávio. Estado e Planejamento Econômico no Brasil. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, p. 23-34.

das artes e dos ofícios industriais. Os cursos nesse Liceu eram gratuitos, exceto para os escravos, mantendo assim a mesma discriminação contra a mão de obra escrava durante o período colonial. A exemplo do que ocorreu no Rio de Janeiro, foi criado o Liceu de Artes em São Paulo em 1873.

Tanto o Liceu do Rio de Janeiro, como o de São Paulo eram mantidos por cotas dos sócios e por doações e subvenções oriundas do setor público. Esses fatos demonstram que a prática de destinar recursos públicos para instituições privadas não é nova no cenário educacional brasileiro.

Esta forma de ensino foi orientada por uma ideologia que tinha como fim conter o desenvolvimento de ordens contrárias a ordem política (CUNHA, 1998), cujo objetivo era evitar o que estava ocorrendo na Europa, naquele contexto, onde o movimento dos trabalhadores se dava de forma intensa, incentivados pelas contradições da Revolução Industrial no campo das relações entre capital e trabalho. No entanto, com a Proclamação da República em 1889, inicia-se uma nova fase na estrutura de formação de mão de obra no Brasil. Embora o país estivesse centrado no modelo agro-exportador, no período entre o final do Império e o início da República, o Brasil sofreu uma pressão de diversos grupos da sociedade ligados aos ideais positivistas⁵ da ordem e do progresso, para se transformar em uma economia fundada na produção industrial. Esse pensamento industrialista, impulsionado pelo positivismo, acabou provocando uma medida educacional que apresentaremos no título seguinte.

⁵ A difusão do positivismo no Brasil, principalmente a partir da década de 1870, exerceu influência sobre a concepção de uma ciência concebida como atividade prática. O positivismo não consistiu apenas em um sistema de dogmas, mas também em valores e visões de mundo. A partir dessa ótica, pode-se argumentar que sua influência se estendeu por toda a formação cultural brasileira, na medida em que fundamentou as concepções de modernidade entre fins do século XIX e início do século XX, atuando como "suporte ideológico fundamental do projeto de construção e afirmação de uma ordem social" no Brasil. Ordem essa que se legitimava pela atuação dos portadores da ideia de progresso, com base na "racionalidade positiva do saber científico", que defendiam um projeto de reconstrução da nação, integrando-a pelo progresso e levando-a, regenerada, ao encontro de si mesma. Para os defensores dos ideais positivistas a única forma de levar o Brasil ao progresso e à civilização seria através da aplicação da ciência na agricultura, por meio da racionalização da atividade pela ação estatal, que se consubstanciaria nos projetos que visassem à promoção da diversificação agrícola e da modernização das técnicas de plantação. BHERING, Marcos Jungmann; MAIO, Marcos Chor. Ciência, positivismo e agricultura: uma análise do Ministério da Agricultura, indústria e comércio na Primeira República. **Varia hist.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 46, dez. 2011.

1.2 Ensino Profissionalizante No Brasil República: A Consolidação da Dualidade Estrutural

Com o objetivo de termos uma ideia geral sobre o percurso do ensino profissional da rede federal, nesses mais de cem anos de existência, ou seja, da Proclamação da República em 1889 aos dias atuais, apresentamos um breve histórico do mesmo a partir do período republicano, na forma como se segue.

Segundo Santos (2010), o ensino de ofícios foi orientado por uma ideologia que se fundamentava em conter o desenvolvimento de ordens contrárias ao modelo político vigente. O objetivo era evitar o que estava acontecendo na Europa, naquele contexto, em que o movimento dos trabalhadores era intenso em virtude das contradições apresentadas pela Revolução Industrial no campo das relações entre capital e trabalho.

Com o advento da Proclamação da República 1889, inicia-se uma nova fase na estrutura de formação de mão de obra no Brasil. Com a chegada ao país dos padres salesianos, um elemento ideológico novo é incorporado: o ensino profissional como antítese do pecado. Com o início da República o Brasil sofre uma forte pressão dos diversos grupos da sociedade para transformá-lo num país cuja base econômica deveria estar fundada na produção industrial. A ideologia do desenvolvimento baseado na industrialização passou a dominar os debates em torno de um projeto para o país. O lema era progresso, independência política e emancipação econômica. Exemplo desse espírito de mudança foi o discurso do ministro da Fazenda do presidente Floriano Peixoto, um dos defensores da industrialização: “o abandono de nossas indústrias impediu o nosso desenvolvimento e nos deixou viver no regime de rotina e atraso”.

Em julho de 1909 o presidente da República Afonso Pena falece e em seu lugar, o então Vice-Presidente, Nilo Peçanha assume a Presidência. Como um de seus primeiros atos como presidente, Peçanha dar um passo importante na história do ensino profissionalizante no Brasil com a assinatura, em 23 de setembro de 1909, do Decreto nº 7.566, criando, inicialmente em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. Estas escolas foram criadas para atender os filhos de trabalhadores permitindo uma formação profissional estritamente voltada para atividades manuais e de ofícios com vistas em alimentar o mercado capitalista em expansão com a força de trabalho oriunda das oficinas-escolas. Assim, segundo Santos (2010), o pensamento

industrialista converte-se em medidas educacionais através do referido Decreto. Estes Liceus eram semelhantes aos Liceus de Artes e Ofícios e voltados para o ensino industrial, sendo custeados pelo Estado Brasileiro. Neste mesmo ano, foi organizado o ensino agrícola para capacitar “chefes de cultura, administradores e capatazes”. Dessa forma, observa-se claramente o caráter elitista e de reprodução da estrutura social estratificada da referida organização (Idem).

Tais medidas, entretanto, evidenciaram um redirecionamento da EP, pois ampliaram o seu horizonte de atuação para atender a interesses emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria. Assim, chega-se aos anos 30 e 40 do século XX, marcados por grandes transformações políticas e econômicas da sociedade brasileira, que repercutiram profundamente sobre a educação.

Portanto, o ensino profissionalizante nasce sob a ideologia da classe dominante originada em duas vertentes quais sejam a política-administrativa e a religiosa.

A estrutura dessa rede de escolas estava contida no referido Decreto – a admissão dos alunos, expressa no artigo 6º, obedecia aos seguintes critérios: ter idade de dez anos no mínimo e de treze anos no máximo e a preferência na matrícula deveria recair sobre os “desfavorecidos da fortuna”. As aulas eram ministradas no horário noturno e se dividiam em dois cursos: primário, obrigatório para os que não soubessem ler, escrever e contar, e o de desenho, também obrigatório para os alunos que necessitassem dessa disciplina para o exercício do ofício a ser aprendido⁶. Eram custeadas pelos Estados, municípios e associações particulares, sendo que a União as subvencionava por meio de recursos destinados para o orçamento do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio⁷.

Essas escolas formavam, desde sua criação, todo um sistema escolar, pois estavam submetidas a uma legislação específica que as distinguia das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares (fossem congregações religiosas ou sociedades laicas), por governos estaduais, e diferenciava-se até mesmo de instituições mantidas pelo próprio governo federal. Em suma, as escolas de aprendizes artífices tinham prédios, currículos e metodologia didática próprios; alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar. (CUNHA, 2000, p. 94)

Diante deste contexto podemos afirmar que a educação profissional no Brasil tem sua origem numa perspectiva assistencialista com o objetivo de “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais

⁶ BRASIL. Lei n. 7.566, 23 de setembro de 1909, artigo 9º.

⁷ Idem, artigo 16.

satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contra-ordem dos bons costumes, lógica perfeitamente coerente com uma sociedade escravocrata originada de forma dependente da coroa portuguesa, que passou pelo domínio holandês e recebeu a influência de povos franceses, italianos, poloneses, africanos e indígenas, resultando em uma ampla diversidade cultural e de condições de vida ao longo da história - uma marca concreta nas condições sociais dos descendentes de cada um destes segmentos (MOURA, 2007).

Com a criação, em 14 de novembro de 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública foi estruturada a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, que passava a supervisionar as Escolas de Aprendizes e Artífices, antes ligadas ao Ministério da Agricultura. Também foi desse período o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que assumia a perspectiva de uma escola democrática e se propunha a proporcionar oportunidades para todos, em termos de cultura geral e de possibilidade de especializações. Entretanto, a proposta organizava a educação em duas grandes categorias: atividades de humanidades e ciências (de natureza mais intelectual) e cursos de caráter técnico (de natureza mecânica e manual). Desse modo, percebe-se, mais uma vez, a distinção entre os que pensam e os que executam.

No Brasil se fortalece a nova burguesia industrial em substituição às oligarquias cafeeiras, profundamente afetadas pela crise do café dos anos 20 e pela crise mundial. Nasce o modelo de substituição de importações para atender aos interesses e necessidades das elites locais, pois se destinava a produzir os bens de consumo por elas demandados, cuja produção foi reduzida nas economias hegemônicas em função dos interesses bélicos.

Esse foi o marco do fortalecimento da indústria brasileira, ou seja, a dependência tecnológica, uma vez que o fim era produzir internamente o que já se produzia em outros países. Essa opção e todas as suas consequências são determinantes da forma como se estrutura o sistema produtivo nacional.

Ao estruturar a indústria nacional a partir de tecnologias, equipamentos e conhecimentos produzidos externamente, tal racionalidade também define o tipo de educação coerente com ela, o que correspondia às classes populares uma formação profissional destinada a operar tais equipamentos, consolidando a dualidade estrutural e a funcionalidade da educação, reforçando o modo de produção subalterno e a reprodução das classes sociais (MOURA, 2007).

A dupla função: preparar para a continuidade de estudos e para o mundo do trabalho se apresenta em vários momentos na história da educação brasileira, embora a

tendência geral sempre tivesse sido a formação dos intelectuais, ou seja, aqueles que pensam. Essa dualidade estrutural aparece em 1932 com a diferenciação restrita aos cursos primário e ginasial, em que o curso primário era subdividido em curso rural e profissional. Também se faz presente num conjunto de decretos que ficou conhecido como as Leis Orgânicas da Educação Nacional – a Reforma Capanema (1942 - 1946), em função do então ministro da educação, Gustavo Capanema. Os principais decretos foram os seguintes: Decreto n. 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto n. 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto n. 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto n. 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto n. 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-lei 4.048/1942 - cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema “S”.

Mais tarde, na Era Vargas (1930 – 1945), a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico foi transformada, em 1934, em Superintendência do Ensino Profissional. Mais escolas industriais foram criadas com a introdução de novas especializações nas escolas existentes.

Apenas com a Constituição brasileira de 1937 o ensino técnico, profissional e industrial, foi tratado de forma específica no artigo 129:

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

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.

Logo depois, em 13 de janeiro de 1937, foi assinada a Lei 378 que transformava as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.

Entre 1942 e 1946 foram decretadas as Leis Orgânicas do Ensino. Estas leis, também chamadas de Reforma Capanema, constituíram-se por seis decretos-leis que ordenaram o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. Foi uma reforma elitista e conservadora, mas não incorporou todo o espírito da Carta de 1937, até pela razão de ter

vigorado no término do regime do Estado Novo. No entanto, deu um perfil elitista no desenvolvimento do ensino público brasileiro. (GHIRALDELLI, 2009)

As Leis Orgânicas do Ensino oficializaram o dualismo educacional: o ensino público secundário destinado, nas palavras do texto da lei, às “elites condutoras”, e o ensino profissionalizante para outros setores da população. Ou seja, a escola deveria contribuir para a divisão de classes e, desde cedo, separar pelas diferenças de chances de aquisição cultural, dirigentes e dirigidos. Assim o currículo do ensino secundário objetivava proporcionar cultura geral de base humanística e, além disso, fornecer aos adolescentes um ensino patriótico e nacionalista. Desta forma, o curso ginásial distribuiu em suas quatro séries as disciplinas: Português, Latim, Francês, Inglês, Matemática, Ciências Naturais, História Geral e do Brasil, Geografia Geral e do Brasil, Trabalhos Manuais, Desenho e Canto Orfeônico. O ensino colegial contava, em sua três séries, com: Português, Latim, Grego, Francês, Inglês, Matemática, Ciências Naturais, História Geral e do Brasil, Geografia Geral e do Brasil, Física, Química, Biologia e Filosofia. (Idem)

O ensino técnico-profissional foi composto de quatro modalidades : Industrial, Comercial, Agrícola e normal. Estes foram designados para os seguintes setores da produção: primário, para o ensino agrícola; secundário para o ensino industrial; terciário para o ensino comercial e o ensino normal para a formação de professores (MANFREDI, 2003). Estes, contudo, não asseguravam o acesso ao nível superior. Esboçava-se, assim, uma primeira tentativa de articulação entre as modalidades do ramo secundário (científico e clássico) com os cursos profissionais, admitida mediante exames de adaptação. Abria-se uma via de acesso ao nível superior para os egressos dos cursos secundários profissionalizantes. (KUENZER, 2001)

Ao se constituir esta via se reafirmava um princípio já presente nas formas escolares anteriores, que correspondia ao estágio de desenvolvimento das forças produtivas: o acesso ao nível superior se dá pelo domínio dos conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, considerados como únicos saberes socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolveriam as funções de dirigentes. (Idem)

Com o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) há um aprofundamento da relação entre Estado e economia: a indústria automobilística surge como o grande ícone da consolidação da indústria nacional. O Plano de Metas do Governo JK nesses cinco anos prevê investimentos maciços nas áreas de infraestrutura. A formação de profissionais apontava em direção às metas de desenvolvimento do país.

Em 1961, com a Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional, manifesta-se pela primeira vez a articulação completa entre os ramos secundário do 2º do ciclo e profissional. Esta diferenciação, contudo, não altera a essência do princípio educativo tradicional, pois continuou a existência de dois projetos distintos que atendiam às necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho de formar trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais de sistemas distintos.

Anos mais tarde, em 31 de março de 1964, acontece o golpe militar que depôs o presidente da República João Goulart. Iniciava-se a Ditadura Militar que terminaria com a eleição indireta de Tancredo Neves e José Sarney em janeiro de 1985.

Em pleno Regime Militar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, torna, de maneira compulsória, técnico-profissional todo currículo do segundo grau.

Nas palavras de Kuenzer (2001), a equivalência entre os ramos secundário e propedêutico é substituída pela obrigatoriedade da habilitação profissional para todos os que cursassem o que passou a ser chamado de 2º grau. O objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus passa a ser: “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. (Lei 5.692/71, art. 1º)

Já em seu Art. 5º, a LDB de 1971 expressa:

A educação voltada para o trabalho passa a fazer parte integrante do currículo de 1º e 2º graus, na parte de formação especial, que terá por objetivo a sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho no 1º grau e a habilitação profissional no 2º grau, em “consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados”.

Articulada ao modelo político da ditadura, a proposta de ensino médio traduz pelo menos três de seus objetivos:

- a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960;
- a despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista;
- a preparação de força-de-trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido no “tempo do milagre”, o qual pretensamente anunciava o acesso do Brasil ao bloco do 1º mundo. Essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e

médio porte, com organização taylorista/fordista, produção em massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologias intensiva de capital com base rígida, eletromecânica.

Surge daí não só a generalização da habilitação profissional no 2º grau, mas também a sua natureza fragmentada, com cursos especializados, bem definidos, para atender demandas específicas do processo produtivo. Assim, o Parecer 45/72 fixa, em primeira listagem, 52 habilitações plenas (nível técnico) e 78 habilitações parciais (nível auxiliar), perfazendo 130 possíveis cursos, sendo a maior parte voltada para ocupações do setor secundário, mostrando a concordância entre a proposta pedagógica e o modelo de desenvolvimento pretendido.

O Parecer 45/72 dedica boa parte do texto à discussão da relação entre humanismo e tecnologia, buscando mostrar a articulação entre a concepção de educação proposta e as características do projeto desenvolvimentista autoritário em curso. Nesta linha de análise, o relator mostra que há antinomia entre tecnologia e humanismo, mas uma série de falsos subentendidos, que confundem cultura acadêmica com humanismo, e este com cristianismo. Em resumo, o relator resgata a relação entre técnica e cultura, passado e presente, mostrando que a integração cultural da técnica é condição essencial para o autêntico progresso do homem e da humanidade.

A contradição entre a forma da lei, o discurso ideológico e a proposta pedagógica nada mais é do que a expressão da contradição de um modelo de desenvolvimento político e econômico excludente, que precisa buscar na dimensão ideológica sua legitimação social como “democrático”. Não que inexistisse à época uma demanda real por formação de mão de obra qualificada em face das especificidades do modo de produção de mercadorias, que se constitui a partir do “tempo do milagre” com a abertura econômica e com o desenvolvimento do setor secundário de ponta. Essas demandas, contudo, nem de longe seriam atendidas pela proposta formulada, que, por inadequação conceitual e por falta de condições materiais, nunca chegou a se concretizar. (KUENZER, 2001)

No ano de 1978, por força da lei nº 6.545, inicia-se um processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica.

A transformação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas em CEFETs não ocorreu de maneira equivalente em todas as instituições. Após a aprovação da Lei 6.545/78, deu-se apenas o início para o que se denominou de Projeto CEFET. Em 1978, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica. Essa mudança confere àquelas instituições atribuição de atuar em

nível mais elevado da formação, exigência já presente em função do padrão de produção. A essas instituições cabe formar engenheiros e operação e tecnólogos. O vínculo com o mundo da produção reafirmava-se. Essa prerrogativa só se estende às outras instituições anos mais tarde.

Portanto, este processo é retomado em 1994 com a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, mediante decreto específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, levando em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro. (MEC, 2010)

Em 20 de novembro de 1996 foi sancionada a Lei 9.394, considerada como a segunda LDB, que dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo separado da Educação Básica.

O Decreto 2.208/1997 regulamenta a educação profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP.

A primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino, é lançada em 2005 com a publicação da Lei 11.195.

Em 2007 há o lançamento da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tendo como meta entregar à população mais 150 novas unidades, perfazendo um total de 354 unidades, até o final de 2010, cobrindo todas as regiões do país, oferecendo cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação, sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional.

Por fim, em 2008 é Instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a transformação dos atuais Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET's - em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. (MEC, 2008).

Segundo Machado (2010), a Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e criou os institutos federais, deixou claro, por meio de incisos de seu Art. 1º, inc. I, que a oferta educacional nessas instituições, "em todos os seus níveis e modalidades", deve por "ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional"; declara, ainda, no mesmo Artigo, inc. II, que o "processo

educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas" deve atender as "demandas sociais e peculiaridades regionais". No inc. IV, do artigo citado, expressa que isto deve ser feito "em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação" de cada instituto federal; promovendo "a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente", conforme inciso IX.

Por meio do documento *Concepção e diretrizes: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*, de 2008, o Ministério da Educação expressa sua expectativa sobre o papel dos Institutos Federais na mudança paradigmática do uso dos saberes profissionais na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Com a intenção de "trazer à luz aspectos identitários dessa nova institucionalidade" (p. 39), o documento entende essa mudança como uma "inversão da lógica até então presente" (p. 17) nesta rede, caracterizada por uma "concepção de caráter funcionalista, estreito e restrito apenas a atender aos objetivos determinados pelo capital, no que diz respeito ao seu interesse por mão de obra qualificada" (p. 23). Ao explicar o que seria essa mudança, o documento diz que:

Trata-se de um projeto progressista, que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social. A intenção é superar a visão *althusseriana* de instituição escolar enquanto mero aparelho ideológico do Estado, reprodutor dos valores da classe dominante e refletir em seu interior os interesses contraditórios de uma sociedade de classes. Os Institutos Federais reservam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que revela os lugares ocupados por cada indivíduo no tecido social, que traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade. (Brasil, 2008, p. 21)

Como se vê, todo esse contexto produziu efeitos graves sobre a educação brasileira em todos os níveis. No que se refere à educação básica, a síntese é a explicitação da dualidade entre ensino médio e educação profissional. Essa separação tem sua origem com a inserção da mão de obra escrava no período colonial, pois, a partir daí verificou-se o afastamento dos

homens livres de atividades desenvolvidas pela força física e mãos, como forma de deixar claro o status de não pertencer ao grupo de trabalhadores escravos. Esse tratamento discriminatório originou a aprendizagem das profissões, no entanto, também fundou a dualidade que perdura até os dias atuais.

CAPÍTULO 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A partir dos procedimentos e métodos da AD, procuraremos compreender o Discurso Oficial como objeto simbólico e sua produção de sentidos, bem como a significância de sua constituição para e por sujeitos.

Para Orlandi (2009, p. 26-27), “essa compreensão implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeitos e sentido”. Ainda, segundo a mesma autora,

Face ao dispositivo teórico da interpretação, há uma parte que é da responsabilidade do analista e uma parte que deriva da sua sustentação no rigor do método e no alcance teórico da Análise do Discurso. O que é de sua responsabilidade é a formulação da questão que desencadeia a análise. (ORLANDI, 2009, p. 27)

Em relação a compreendermos o Discurso Oficial como objeto simbólico, estamos nos referindo ao fato de que “em toda língua há regras de projeção que permitem ao sujeito passar da situação (empírica) para a posição (discursiva)” (ORLANDI, 2009, p. 40). Dessa forma entendemos que não são os sujeitos físicos e nem seus lugares empíricos que determinam o funcionamento e a produção discursiva e sim suas posições ideológicas numa dada conjuntura em um dado período histórico. Por outro lado, devemos também considerar, na produção discursiva, os mecanismos referentes ao objeto do discurso. No caso do Discurso Oficial do Ensino Profissional podemos citar alguns elementos como neoliberalismo, hábitos de trabalho profícuo, ociosidade ignorante, escola do vício e do crime, entre tantas outros que fizeram parte do processo de construção do Discurso Oficial.

2.1 Condições de Produção

No entanto, para que possamos entender o funcionamento discursivo, esse processo de construção do discurso, bem como a constituição dos sujeitos e dos sentidos, é necessário que tratemos das Condições de Produção do discurso oficial do ensino profissional. Em outras palavras, esses documentos, legisladores do ensino profissional devem ser lidos considerando os efeitos de sentido produzidos pelos sujeitos no modo e no lugar que ocupavam histórica e socialmente.

Para Amaral (2005, p. 27),

a produção intelectual é concretamente organizada e explicitada em forma de discursos. Isso significa dizer que é com o discurso que essa produção intelectual tem efeitos de sentido, atua na realidade e provoca mudanças nas mesmas relações sociais que a originam. Assim, a análise das condições de produção do discurso tanto inclui as determinações históricas desse discurso como os efeitos de sentido que provocam mudanças na realidade na qual ele é produzido.

As Condições de Produção, como um conceito da AD, serão consideradas nos sentidos estrito e amplo. Em relação ao primeiro consideraremos as circunstâncias e o contexto imediato em que os documentos oficiais foram produzidos: as autoridades que os assinaram, os órgãos/entidades que representavam, os cargos que ocupavam e a forma como chegaram ao poder etc. Em relação ao segundo, levaremos em conta o contexto sócio-histórico e ideológico: a formação social, como a sociedade elegia seus representantes, crenças, religião, símbolos, acontecimentos etc.

Segundo Pêcheux (2009, p. 146 - 147),

o sentido de uma palavra não existe em si mesma, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas “tiram” seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

Para Orlandi (2009, p. 30), “as Condições de Produção compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação, bem como a memória discursiva. A maneira como esta “aciona”, faz valer as Condições de Produção é fundamental”.

Portanto, a maneira como a memória discursiva aciona e faz valer as condições de Produção do discurso oficial do ensino profissional é fundamental para o desenvolvimento do nosso trabalho, pois, a trataremos numa perspectiva da interdiscursividade, ou seja, como saberes ditos antes, mas que retornam em forma de pre-construído significando, no nosso caso, nos discursos oficiais. Portanto, tudo que já se disse sobre Escolas de Aprendizizes, Liceus Industriais, Escolas Industriais, Escolas Técnicas, Centros Federais de Educação, Ensino, Ensino Profissional, Educação, Educação Profissional e todos os dizeres relacionados a estes temas que fizeram sentido em outros lugares e épocas, todos esses sentidos, já ditos estão, de certo modo, presentes nos documentos oficiais escolhidos na forma como tratamos na parte introdutória. “O fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento discursivo, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia”. (ORLANDI, 2009, p. 32)

Ressaltamos que os sujeitos que produziram estes discursos, materializados no arcabouço jurídico, eram representantes de órgãos governamentais como a presidência da

República, ministros, secretários etc, ou seja, representavam o sujeito-de-direito ou o sujeito jurídico da modernidade.

Nas palavras de Orlandi (2009, p. 51)

A noção de sujeito de direito se distingue da de indivíduo. O sujeito-de-direito não é uma entidade psicológica, ele é feito de uma estrutura social bem determinada: a sociedade capitalista. Em consequência, há determinação do sujeito, mas há, ao mesmo tempo, processos de individualização do sujeito pelo Estado. Este processo é fundamental no capitalismo para que se possa governar”.

Lembramos que “o que se destaca na noção de condições de produção não é a situação empírica, as circunstâncias imediatas que constituem o “contexto” no qual o discurso foi produzido; é a representação da situação empírica no imaginário histórico-social, a “exterioridade constitutiva do discurso”. (AMARAL, 2005, p. 35). Entenda-se “imaginário”, na forma supracitada, como sendo o modo simbólico que os homens agem diante de suas realidades concretas. Ou seja, suas visões e entendimento sobre o que é belo, bom, mau, justo, injusto etc.

Segundo Amaral (2005, p. 38),

discurso é o "lugar do encontro" da materialidade da língua com a materialidade da história, é nesse encontro que as formações ideológicas se concretizam, se realizam e operam nas relações sociais. Assim, este "lugar" onde língua e história constituem uma relação indissociável, corresponde à materialidade do discurso, bem como, ao processo de produção do sentido.

Para Brandão (2004), foi Pêcheux quem articulou a primeira noção de Condições de Produção. Sua contribuição está no fato de ver nos protagonistas do discurso não a presença física de “organismos humanos individuais”, mas a representação de “lugares de uma formação social”. Dessa forma em uma escola, por exemplo, há o lugar do diretor, do professor e do aluno. As relações entre esses lugares acham-se representadas por “formações imaginárias” que designam o lugar em que os sujeitos discursivos atribuem a si mesmo e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do aluno. O padre fala de um lugar em que suas palavras têm uma autoridade determinada junto aos fiéis etc. Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na “comunicação”. A fala do professor significa mais do que a do aluno. (Orlandi, 1999). Daí podemos inferir que há uma hierarquia na discursividade.

Diante do exposto, compreendemos que a partir dessas “formações imaginárias” e das Formações Discursivas que representam no discurso, podem os sujeitos do discurso, como sujeitos discursivos, fundarem possibilidades de estratégias discursivas. Essas possibilidades de estratégias, materializadas no discurso, estão sempre determinadas pelas Formações Discursivas, ou seja, serão determinadas “numa Formação Ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes” (PECHÊUX, 2009, p. 147). Ainda afirma que tudo isso pode ser “articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc” (idem). No caso do Ensino Profissional essa articulação se deu através do Decreto 7.566 quando

Em 23 de setembro de 1909, Nilo Peçanha aproveitando as ideias defendidas por Afonso Pena, criou as Escolas de Aprendizes Artífices e instalou dezenove delas em 1910 nas várias unidades da Federação que eram destinadas “aos pobres e humildes” (MOURA, 2007, p. 6).

O que a materialidade acima nos mostra é que Nilo Peçanha aproveita as ideias de Afonso Pena. Se considerarmos apenas o que a materialidade discursiva nos apresenta, logo nos vem à mente o sentido de que eles estão sendo movidos por suas vontades próprias, ou seja, estão agindo como “organismos humanos individuais”, Pêcheux (2009). No entanto, é pela história que sabemos que, naquele momento, Nilo Peçanha representa a “formação imaginária” de Presidente da República em substituição a Afonso Pena que também tinha assumido esse papel. Dessa forma, podemos afirmar que Nilo Peçanha investido numa “formação imaginária” que ocupa um lugar social, aproveita as ideias defendidas por uma outra “formação imaginária” que ocupou, também, um lugar social, e cria através de um Decreto (poderia ser de outra forma como assinalou Pêcheux) as Escolas de Aprendizes e Artífices.

Esta posição de Nilo Peçanha se enquadra no que Pechêux (2009) considera como o discurso do “bom sujeito”. Vejamos esse tema a seguir.

2.2 Sujeito, Formação Ideológica e Formação Discursiva

Na perspectiva de Michel Pêcheux a noção de sujeito é determinada pela posição, pelo lugar de onde se fala. O sujeito fala do interior de uma formação discursiva (FD), regulada por uma formação ideológica (FI). E isso o leva a conceber uma subjetividade assujeitada a estas duas forças: a da FD e da FI. Portanto, o sujeito é constitutivo das práticas sociais e da ideologia que formarão a base psíquica do indivíduo. No quadro teórico desenvolvido por Pêcheux, a categoria de sujeito é convocada para formular a noção de Formação Discursiva e é através da relação do sujeito com a Formação Discursiva que se chega ao funcionamento do sujeito do discurso. Segundo Pêcheux (2009, p. 147), “os indivíduos são “interpelados” em sujeitos de seu discurso, pelas formações discursivas que representam na “linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes”. É pelo viés da forma-sujeito que o sujeito do discurso se inscreve em uma determinada FD, com a qual ele se (des)identifica e que o constitui sujeito. Ou seja, o indivíduo é interpelado pela ideologia constituindo-se em sujeito, identificando-se com os dizeres da formação discursiva que representa, na linguagem, um recorte da formação ideológica.

Assim, Formação Discursiva é 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. (idem, p. 147).

A essas formulações, Pêcheux acrescenta o que chamou de “tomada de posição”, definida por ele desta forma: A primeira modalidade consiste numa superposição entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal. Ou seja, há uma identificação plena do sujeito do discurso com a forma-sujeito da Formação Discursiva que afeta o sujeito, isto é, segue fielmente essa determinação. Essa superposição caracteriza o discurso do “bom sujeito”. A segunda modalidade, ao contrário, caracteriza o discurso do “mau sujeito”, discurso em que o sujeito do discurso se contrapõe à forma-sujeito do discurso e aos saberes que ela organiza no interior da Formação Discursiva. “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...)” (idem, p. 147). Dito de outra forma, na primeira modalidade o sujeito reduplica os saberes da Formação Discursiva na qual está inserido em virtude da identificação plena dele com a mesma. Na segunda modalidade, o sujeito questiona saberes da Formação Discursiva da qual ele faz parte, ou seja, aceita (não questiona) alguns saberes e questiona outros. No entanto, na terceira

modalidade o sujeito rompe com a Formação Discursiva a qual está inserido e passa a identificar-se com outra Formação Discursiva e com sua respectiva Forma-sujeito.

No entanto, uma Formação Discursiva não é um espaço estrutural fechado, pois tem relações com o “exterior”, em outras palavras, relações com saberes de outras FD’s, e nessa relação com a exterioridade pode ser “invadida por elementos que vêm de outro lugar que se repetem nela, sob a forma de pré-construído e de discursos transversos”(Pêcheux,1990, p. 314). Ou seja: saberes que não fazem parte de uma determinada FD, em um determinado momento e em uma dada conjuntura, passam a integrá-la, aí introduzindo a diferença e a divergência, o que está na origem da constituição heterogênea de qualquer FD. E é aí que as diferentes modalidades de tomada de posição assumem seu papel, produzindo o entrelaçamento entre o mesmo e o diferente, vindo de outro lugar, de outro discurso, de outra FD.

Esse sujeito ao produzir seu discurso, o faz de um lugar social-ideológico. Atravessado pela linguagem e pela história, sob o domínio do imaginário, o sujeito é materialmente dividido pela língua e pela história, pois necessita delas para se constituir e para que seu discurso produza sentidos.

Sendo assim,

O discurso se constitui em seu sentido porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro. Por aí podemos perceber que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. Tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele. O estudo do discurso explicita a maneira como linguagem e ideologia se articulam, se afetam em sua relação recíproca. (Orlandi, 2009, p.43).

Diante dos conceitos que apresentamos acima, resta-nos começar a refletir sobre o objeto escolhido para a presente análise.

Neste sentido, recorreremos a seguinte indagação:

Que escuta deve o analista estabelecer para ouvir para lá das evidências e compreender, acolhendo, a opacidade da linguagem, a determinação dos sentidos pela história, a constituição do sujeito pela ideologia e pelo

inconsciente, fazendo espaço para o possível, a singularidade, a ruptura, a resistência? (ORLANDI, 2009, p. 59)

Como bem colocamos no início, os conceitos acima expostos serão utilizados como instrumentos de interpretação do Discurso Oficial do Ensino Profissional. Portanto, procuraremos trabalhar não numa posição neutra, mas relativizada em face da interpretação, ou seja, atravessando o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito. Investiremos na opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito e no efeito metafórico, isto é, no equívoco, na falha e na materialidade. No trabalho da ideologia (ORLANDI, 2009).

2.3 Reprodução da Força de Trabalho e da Qualificação da Força de Trabalho: Algumas Considerações Sobre o Papel da Escola

A ideologia da classe dominante, a partir de um conjunto de mudanças, formatou as políticas para a educação profissional. Essas políticas foram materializadas nos documentos oficiais dos quais extrairemos sequências discursivas para análise. Sabemos que esse conjunto de mudanças, expostas no capítulo IV, convertidas em leis e regulamentos tinha dois alvos principais: a escola e sua clientela, os alunos. Cabe-nos, neste momento, discutir qual o papel da escola diante desse contexto.

Para isto, utilizaremos como fundamento teórico a concepção althusseriana de reprodução da força de trabalho, não apenas a reprodução de si, mas de sua qualificação e da submissão da mesma à ideologia dominante.

Althusser (1985), ao tratar destas noções dedica todo seu raciocínio em demonstrar que esses processos são administrados por mecanismos ideológicos. Para ele, não basta assegurar à força de trabalho as condições materiais de sua reprodução, ou seja, o pagamento de salário, para que se reproduza como força de trabalho, pois, deve ser ela “competente”, isto é, apta a ser utilizada no sistema complexo do processo de produção.

Afirma, ainda, que

O desenvolvimento das forças produtivas e o tipo de unidade historicamente constitutivo das forças produtivas num dado momento determinam que a força do trabalho deve ser (diversamente) qualificada e então reproduzida como tal. Diversamente conforme às exigências da divisão social-técnica do trabalho, nos seus diferentes “cargos” e “empregos” (ALTHUSSER, 1985, P. 57).

Este raciocínio nos leva a entender que cabe à Escola a função ideológica na reprodução das forças produtivas, inclusive às Escolas de Ensino Técnico.

Para justificar seu raciocínio, Althusser (1985) afirma que, ao mesmo tempo em que se aprende na escola a ler, escrever e contar, também se aprende as “regras” do bom comportamento, isto é, as conveniências que devem ser observadas por todo agente da divisão do trabalho conforme o posto que ele esteja “destinado” a ocupar. Além disso, aprende-se a “falar bem o idioma”, a “redigir bem”, o que na verdade significa (para os futuros capitalistas e seus servidores) saber “dar ordens”, ou seja, dirigir-se adequadamente a seus operários. Em outras palavras, a escola ensina o “know-how” mas sob formas que asseguram a submissão à ideologia dominante ou o domínio de sua “prática”. (grifos do autor)

Assim, entendemos que embora a produção econômica abarque quase a totalidade ou a totalidade da sociedade capitalista, supõe-se que a reprodução das condições de produção social dependem da reprodução das condições econômicas, políticas e ideológicas.

Althusser (1985) aponta para outro fato: [...] que a reprodução da qualificação da força do trabalho tende a dar-se, “no essencial”, fora do “local de trabalho”, ou seja, através do sistema escolar capitalista.

Há duas observações a serem feitas com relação à afirmativa acima: primeiro Althusser colocou como tendência e não como uma certeza a possibilidade da qualificação ser realizada fora do ambiente de trabalho. A segunda é que esta qualificação recairia sobre os aspectos essenciais. Isto nos faz compreender que a escola teria um papel duplo: um ligado às questões teórico-pedagógicas encarregado da transmissão de conhecimentos teóricos, ou seja, aqueles conhecimentos que requerem mais tempo para serem apreendidos, que seriam os papéis essenciais, e um outro papel que seria ideológico. Este aspecto ideológico está ligado ao fato que, historicamente, o valor da força de trabalho é determinado pelo número de horas trabalhadas, graus de dificuldade operacionais etc, ou seja, diante do capital o trabalho humano qualitativo logo é convertido em quantidade. Portanto, o papel ideológico da escola seria tornar natural esta equivalência entre qualidade e quantidade. No que pese ainda ao papel pedagógico da escola, o estudante profissionalizado nos cursos técnicos de nível médio só tem o curso concluído com o estágio obrigatório nas empresas, ou seja, a escola (técnica) forma o trabalhador, mas é a empresa que qualifica para o trabalho. Isto implica entender que

Formar o trabalhador significa, não propriamente ou não apenas, qualificar seu trabalho, mas tornar, para o indivíduo, natural e necessária a equivalência entre a qualidade do trabalho e a quantidade da força de trabalho; tornar natural e necessária a venda da força de trabalho, a

submissão às normas de produção, à racionalidade da hierarquia na produção etc. (ALTHUSSER, 1985, p. 12).

Esta discussão, inevitavelmente, nos leva a outra: qual o papel da escola na reprodução das relações de produção?

Recorramos novamente a Althusser (1985), especificamente em suas considerações sobre os Aparelhos de Estado e Aparelhos Ideológicos de Estado quando apresenta a seguinte Tese: “Afirmamos que o aparelho ideológico de Estado que assumiu a posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política e ideológica contra o antigo aparelho ideológico do Estado dominante (igreja), é o aparelho ideológico escolar”.

Logo após a apresentação desta Tese ele faz a seguinte pergunta: “Por que o aparelho escolar é o aparelho ideológico de Estado dominante nas formações sociais capitalistas e como funciona”?

E resume seus argumentos da seguinte forma:

1 - Todos os aparelhos ideológicos de Estado concorrem para o mesmo fim: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas.

2 - Cada um deles concorre para este fim único na maneira que lhe é própria. O aparelho político submetendo os indivíduos à ideologia política do Estado, a ideologia "democrática", ou seja, sujeitando os indivíduos a uma ideologia: o aparelho de informação despejando pela imprensa, pelo rádio, pela televisão doses diárias de nacionalismo, chauvinismo, liberalismo, moralismo, etc. O aparelho religioso lembrando nos sermões e em outras cerimônias do Nascimento, do Casamento e da Morte que o homem é cinza e sempre o será...

3 - Este concerto é regido por uma única partitura, por vezes perturbada por contradições: a Ideologia da classe atualmente dominante.

4 – Portanto, neste concerto, um aparelho ideológico do Estado desempenha o papel dominante, de forma silenciosa! A Escola (ALTHUSSER, 1985).

Eis aqui o centro de convergência de toda a “legislação do ensino profissionalizante”, objeto de nossa análise! A Escola.

Além disso, quando Althusser (1985) afirma que o par Escola-Família é o Aparelho Ideológico de Estado dominante no desempenho da reprodução das relações de produção, invoca uma nova realidade: a ideologia. Para ele, a ideologia não é um ato do pensamento

solitário do indivíduo, mas sim relações sociais reais, isto é, as relações práticas que põem em relação os homens entre si e com a natureza.

Assim, em cada indivíduo concreto, essa ideologia é material, no sentido em que suas ideias são seus atos materiais inseridos em práticas materiais, reguladas por rituais materiais, definidos, por sua vez, pelo aparelho ideológico material pertinente às ideias desse sujeito (ALTHUSSER, 1985, p. 42).

São demais importantes estas considerações dado o objeto de nosso trabalho: “O Discurso Oficial do Ensino Profissionalizante”, pois em nossa análise buscamos compreender como esses mecanismos ideológicos bem como a história afetam este discurso.

No ponto em que nos encontramos, já temos condições de levantar questões que serão respondidas durante nossa análise. Com relação ao papel da escola, vimos que ela tem uma função ideológica no processo de produção social.

Mas quais seriam as outras questões que poderíamos levantar neste momento?

Ora, se nosso tema é o ensino profissional e o objeto de pesquisa o discurso oficial do ensino profissional, bem como, se nossa fundamentação teórica-metodológica se guiará pela Análise do Discurso francesa, logo podemos perguntar:

- 1 – O que o discurso oficial diz?
- 2 – O que o discurso oficial não diz? E o que ele silencia?

Além disso, se falamos em ideologia, então:

- 3 – A que formação ideológica filia-se o discurso oficial do ensino profissional?
- 4 – E a qual formação discursiva está inserido o mesmo?

Lembramos que para realizarmos a análise do Discurso Oficial do Ensino Profissional, compreendidos no período entre 1909 e 2008, tomaremos como referência dois documentos oficiais: o Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997 que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional publicado no governo FHC que iniciou-se em 1995 e terminou em 2002. O outro documento é a lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia criada no governo Lula, iniciado em 2003 e encerrado em 2010.

A partir de sequências discursivas retiradas destes, faremos comparações com outros discursos oficiais sobre o ensino profissional, publicados no período citado no parágrafo anterior, com o objetivo de desvelar os sentidos produzidos no seu percurso histórico, social e

ideológico, e compreendê-lo na sua relação com aquilo dito antes, em outro lugar, ou seja, sua relação com o interdiscurso. Pois, “não se compreende, então, o discurso separado da sua exterioridade constitutiva” (AMARAL, 2005, p. 35).

Procuraremos compreender “O Discurso Legislador do Ensino Profissionalizante” sob a perspectiva de um discurso produzido em uma sociedade dividida em classes, a sociedade brasileira. Como tal, as relações de produção se assentam em processos de exploração e de dominação. O Discurso Oficial do Ensino Profissionalizante, como todo discurso, é resultado de relações sociais, portanto, lugar onde sujeitos e sentidos se constituem atravessados pela história e pela ideologia. Para dar respostas a essas questões, iniciemos, pois, a análise do discurso oficial do ensino profissionalizante.

2.4 Processo Discursivo Legislador Do Ensino Profissionalizante: Produção Ou Criação?

2.4.1 Paráfrase e Polissemia

Para Amaral (2005, p. 100), “com a noção de paráfrase discursiva é possível entender que o discurso não se limita, em sua produção e interpretação, à língua; a paráfrase discursiva é "contextual", ou seja, depende das formações discursivas às quais o discurso está relacionado para produzir sentido”.

Ainda segundo a autora (2005, p. 102),

no funcionamento discursivo o que ocorre é um movimento que um discurso mantém, necessariamente, com outros discursos, formando uma unidade aparentemente indivisível; mas é justamente nesse ponto de "atracagem" dos discursos que identificamos a natureza da estrutura enunciativa. É aqui, nesse momento de reconhecimento da estrutura enunciativa, que a noção de paráfrase discursiva cumpre a sua função.

Durante toda a história do ensino profissionalizante federal assistimos a promessas de reformulação da sua estrutura, ou seja, a substituição do velho pelo novo. Portanto, é justamente neste ponto de “atracagem” que queremos explorar nosso estudo relativo aos Discursos Oficiais do ensino profissionalizante durante o século XX e XXI, através de uma discussão de como o político (ideologia e história) e o linguístico se inter-relacionam na constituição dos sentidos do “velho e do novo”.

Para Althusser (1985, p. 59),

A reprodução da força de trabalho evidencia, como condição sine quae non, não somente a reprodução de sua “qualificação” mas também a reprodução de sua submissão à ideologia dominante, ou da “prática” desta ideologia, devendo ficar claro que não basta dizer: “não somente mas também”, pois a reprodução da qualificação da força de trabalho se assegura em e sob as formas de submissão ideológica.

Então, com esse estudo queremos, também, identificar se houve, realmente, uma ruptura (passagem do “velho para o novo”) no discurso legislador do ensino profissionalizante, ou seja, se ocorreram processos polissêmicos ou se esses discursos foram repetidos (parafraseados) muitas e muitas vezes, apenas com algumas variações num processo de reprodução da ideologia dominante materializada nos Discursos Oficiais.

Segundo Orlandi (2009, p. 36),

quando pensamos discursivamente a linguagem, é difícil traçar limites estritos entre o mesmo e o diferente. Daí considerarmos que todo o

funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação.

Ainda segundo a autora (2009, p. 38),

o que vemos com mais frequência é a produtividade e não a criatividade. As novelas, por exemplo, seguem um processo de produção, dominado pela “produtividade”, ou seja, assistimos à “mesma” novela várias vezes apenas com algumas variações. Segundo a autora, “para haver criatividade é preciso um trabalho que ponha em conflito o já produzido e o que vai se instituir”. (grifos da autora)

A partir dessa ideia, pretendemos traçar limites entre o recorrente e o diferente, a fim de distinguirmos o que é produtividade (o velho) e criatividade (o novo) nos discursos oficiais do ensino profissional.

A elaboração desse estudo se dará da seguinte maneira: relacionaremos uma série de recortes, extraídos de várias legislações do ensino profissional da rede federal, que serão distribuídos cronologicamente em ordem crescente tendo como marco inicial o ano de 1909, quando se deu a inauguração oficial desta modalidade de ensino e ponto de chegada o ano de 2008, quando foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

2.4.2 Processos Parafrásticos

Segundo Amaral (2005), no funcionamento discursivo há um movimento necessário entre um discurso e outro, numa unidade aparentemente indivisível onde a noção de paráfrase discursiva cumpre a sua função.

Iniciemos, então, com a seguinte sequência, extraída do Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, que trata da criação, nas capitais dos estados, das Escolas de Aprendizes Artífices:

SD1 - 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, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;

Vinte e oito anos mais tarde, na Constituição de 1937, durante o governo Vargas, o ensino profissionalizante é um dos temas da Carta Maior. Vejamos o que foi disposto na mesma e comparemos com a sequência anterior:

SD2 - O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

SD3 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas *por* associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.

Façamos agora um comparativo partindo do objetivo proposto acima. Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 2 – Conjunto de sequências discursivas do Decreto 7.566/1909 e da Constituição de 1937

DISCURSO DE 1909 (Decreto 7.566/1909)	DISCURSO DA CONSTITUIÇÃO DE 1937
...não só habilitar os <u>filhos dos desfavorecidos da fortuna...</u> (SD1)	O ensino pré-vocacional profissional destinado <u>às classes menos favorecidas...</u> (SD2)
...faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os <u>afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime...</u> (SD1)	...assim como promover-lhe <u>a disciplina moral...</u> (SD3)
...preparo technico... (SD1)	...adestramento físico... (SD3)

Fonte: Autor, 2012

Apesar da tentativa de reformulação, de incrementação, no quadro acima constatamos um retorno a velhas formulações, uma ligação ao mesmo espaço dizível. Neste caso, o que notamos é que a paráfrase constitui-se de um recurso linguístico/ideológico que procura dissimular dizeres anteriormente formulados numa tentativa de provocar efeitos de sentidos outros: de uma novidade, uma transformação.

Esse artifício é mais um mecanismo de domínio utilizado pela classe dominante com o objetivo de formatar os espaços urbanos da classe dominada (proletária) da época. O processo de implantação de indústrias requeria a formação de meios de produção bem como constituir uma classe operária submissa à ideologia dominante que não questionasse por exemplo melhores condições de trabalho, salário etc. Afinal, o que se aprende na escola?

[...] aprende-se a ler, escrever e contar, ou seja, algumas técnicas, e outras coisas também [...]. Porém, ao mesmo tempo, e junto com essas técnicas e conhecimentos, aprende-se na escola as “regras” do bom comportamento, isto é, as conveniências que devem ser observadas por todo agente da divisão do trabalho conforme o posto que ele esteja “destinado” a ocupar; as regras de moral e consciência cívica e profissional, o que na realidade são regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho e, em definitivo, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe (ALTHUSSER, 1985, p. 58).

Assim, as Escolas de Aprendizes e Artífices foi o espaço, o lugar em que essa ideologia (burguesa), materializada em discurso, foi direcionada para alcançar seus fins.

Continuemos explorando este tema verificando as ocorrências do quadro abaixo:

Quadro 3 - Conjunto de seqüências discursivas do Decreto 7.566/1909 e da Lei nº 3.552/59

<p>DISCURSO DE 1909 (Decreto 7.566/1909)</p>	<p>DISCURSO DA LEI Nº 3.552 - DE 16 DE FEVEREIRO DE 1959</p>
<p>...faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que <u>os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime...</u> (SD1)</p> <p>[...] é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar <u>cidadões uteis à Nação [...]</u> (SD4)</p>	<p>“Dispõe sôbre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial”</p> <p>[...] proporcionar <u>base de cultura geral e iniciação técnica</u> que permitam ao educando <u>integrar-se na comunidade [...]</u> (SD5)</p> <p>[...]e participar do <u>trabalho produtivo</u> ou prosseguir seus estudos. (SD6)</p>

Fonte: Autor, 2012

O discurso da Lei 3.552, em seu preâmbulo, dispõe sobre uma “nova organização” escolar, ou seja, promete uma ruptura com a realidade anterior⁸ expressa nos discursos das SD1 e SD4, no entanto, o que se nota são processos parafrásticos na construção discursiva: ao

⁸ Momento da criação das Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909.

se dizer que “os afastara (os cidadãos) da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”... é o mesmo que “integrar-se (integrar o cidadão) na comunidade”, pois, a segunda condição é resultado da primeira. Observamos assim, a produção de dizeres já sedimentados sobre o ensino profissional.

O mesmo ocorre quando se faz um paralelo entre “cidadões uteis à Nação” (SD4) e “trabalho produtivo” (SD6), pois, na ideologia capitalista da reprodução/exploração da força de trabalho, cidadão útil é aquele que produz e dá lucro.

Já em ... **“integrar-se na comunidade”** (SD5)... , note-se que a proposta é que o educando (cidadão) deve integrar-se à “comunidade” e não à sociedade, ou seja, o que se propõe é uma educação que leve o cidadão a integrar-se a uma comunidade que não se confunde com o conceito de sociedade, mas a uma comunidade “produtiva” idealizada pela classe dominante. Isto é reforçado pela expressão **“e participar do trabalho produtivo”** (SD6).

Ou seja, os discursos são parafraseados, ditos de outra maneira, via memória discursiva, produzindo uma variedade do mesmo, pois apesar da distância temporal estão presos à mesma formação discursiva.

Vejamos agora como a paráfrase articula os sentidos de “liberdade de escolha” na seguinte sequência da lei 3.552 de 16 de fevereiro de 1959:

SD7 - Parágrafo único. O ensino ministrado nesses estabelecimentos se processará de forma a atender às diferenças individuais dos alunos, buscando orientá-los do melhor modo possível, dentro de seus interesses e aptidões.

Apesar da materialidade discursiva tentar criar um efeito de sentido de liberdade de escolha e de múltiplas possibilidades de se obter educação, ou seja, de **atender às diferenças individuais dos alunos, dentro de seus interesses e aptidões** (SD7), estas possibilidades logo se tornam limitadas pela expressão que as antecede **“ensino ministrado nesses estabelecimentos”** (SD7) (escolas industriais). Ou seja, os interesses e aptidões dos alunos não podem ser amplos nem individuais, pois pertencem à formação discursiva do ensino técnico industrial.

Aqui a paráfrase ocorre de forma dissimulada, mas pela repetição, através de processos ideológicos, se faz presente como matriz do sentido.

Portanto, os processos parafrásticos no discurso legislador do ensino profissional, funcionam articulando língua, ideologia e história, pois a paráfrase opera fora da consciência

daquele que fala, escreve, escuta ou lê, porque ela faz intervir no discurso elementos da memória discursiva, do interdiscurso. (AMARAL, 2005)

Para ilustrar isso, propomos comparar os efeitos de sentido das sequências que seguem, extraídas do Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909 e da Constituição de 1937:

SD1 - 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;

Vejamos qual era a proposta que a Constituição de 1937 trouxe para o ensino profissional:

SD2 - *O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas* é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumprir a execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

SD8 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas *por* associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação. Grifo nosso.

Diante dessas materialidades podemos compreender como o processo histórico interfere na sedimentação de sentidos de dominação e submissão pela memória discursiva e através da paráfrase. Ao compararmos a primeira sequência com as duas seguintes, notamos que os sentidos dominantes que se vão construindo historicamente reforçam a posição disciplinadora, excludente e exploradora da classe dominante sobre o ensino profissional:

As expressões “preparo técnico e preparo intelectual” utilizadas no discurso (SD1) de 1909 foram substituídas pelas expressões “*adestramento físico*” e “*disciplina moral*” no discurso de 1937 (SD8). Segundo o Dicionário Aurélio a palavra adestramento significa tornar destro, instruir, exercitar. Logo entendemos “*adestramento físico*” como sendo atividade ou preparo físico.

O que se constata aí é um retorno a sentidos já constituídos, referências ao já dito antes, em outro lugar, e que se inscrevem na segunda (SD2) e terceira (SD8) materialidades discursivas reforçando e naturalizando sentidos sobre a posição do governo com relação ao

papel da escola de ensino profissionalizante. O sujeito do discurso da Carta de 1937 apenas escolhe, no discurso de 1909, aquilo que lhe é conveniente para produzir novos sentidos ao seu discurso em virtude da conjuntura, da formação discursiva em que está inserido. Ou seja, no funcionamento discursivo o que ocorre é um movimento que um discurso mantém, necessariamente, com outros discursos, “formando uma unidade aparentemente indivisível (AMARAL, 2005), articulados por processos parafrásticos. Lembramos que a configuração sócio-econômica do pós-30, constituía-se por um Estado capitalista e burguês, com o poder centralizado no Executivo Federal e um processo de industrialização e urbanização mais acentuado se comparado ao período da República Velha. Somado a isso, houve um estreitamento nas relações entre governo e empresariado.

Esta conjuntura constituía-se como condição de produção de um discurso legislador para a formação de mão de obra, ou seja, “adestramento físico” com a finalidade de compor os quadros produtivos das novas indústrias que se instalavam e para a instituição de uma “disciplina moral”, regra de um governo militar utilizada como mecanismo de controle das classes urbanas emergentes.

Na terceira materialidade discursiva, extraída da Constituição de 1937, é apresentado o objetivo do “adestramento físico” e da “disciplina moral”, vejamos:

SD03 - assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.

Aqui o discurso legislador do ensino profissional destina a qualificação dos meios de produção aos interesses da economia e do Estado, configurando uma relação estreita com o discurso de uma formação social capitalista, direcionado a processos de reprodução/submissão.

Assim, são as determinações da economia/mercado e da Nação/Estado que determinam o perfil do trabalhador egresso do ensino profissional, pois é essencial o adestramento físico e a disciplina moral para que possa cumprir com os deveres de cidadão e favorecer a valorização do capital.

Sobre a forma como se dá a constituição discursiva, Amaral (2005) defende a ideia de que o discurso é constituído de processos sócio-históricos e ideológicos: “é resultado de um amplo e complexo processo de constituição do sujeito, sendo por isso que as expressões desse sujeito já não são expressões de um “indivíduo singular”, mas de um “sujeito histórico”, que se define em relação às formações ideológicas de uma dada formação social. Ensina-nos,

ainda, que os “dizeres” do “sujeito falante” tomam forma e evoluem sob o efeito da relação contínua e permanente com outros enunciados já ditos nas mais diversas instâncias de enunciação”.

A constituição desses discursos pode está fundada tanto pela paráfrase, pela sustentação de dizeres já sedimentados ou por processos polissêmicos, pois tanto a língua quanto a história permitem a criatividade, o novo.

Continuemos explorando este tema verificando as sequências do quadro abaixo:

Quadro 4 - Conjunto de sequências discursivas do Decreto 7.566/1909 e da Lei nº 11.892/2008

DISCURSO DE 1909 (Decreto 7.566/1909)	DISCURSO DA Lei nº 11.892, em 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
Que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação. (SD4)	Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características: I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia , com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; (Art. 6º, Inc. I, Lei IFS) (SD9)

Fonte: Autor, 2012

Os discursos acima estão separados por cem anos de história, no entanto representam a mesma Formação Discursiva: qualificar para atender as demandas do mercado.

Ora se a expressão “úteis à Nação” (coluna da esquerda) enseja trabalho produtivo para a Nação, logo nos leva a ideia de que esse cidadão deve atuar profissionalmente nos diversos setores da economia (coluna da direita) para tornar-se “útil”.

Apesar da distância temporal entre os dois discursos, percebemos a existência de uma formação discursiva dominante (a Formação Discursiva do Mercado), que orienta, regula o dizer, de maneira a conduzir a prática do discurso para os fins esperados, dentro da ordem social vigente – a capitalista. (AMARAL, 2005).

Portanto, quanto à questão que levantamos no início deste capítulo sobre o que é recorrente e o que é diferente, o que é produtividade (o velho) e criatividade (o novo) nos discursos oficiais do ensino profissional, percebemos, com esse estudo, a inexistência de processos polissêmicos, bem como notamos um retorno constante aos mesmos espaços do dizer. Apesar da tentativa de reformulação, em alguns momentos da história, constatamos um retorno a velhas formulações, em que a paráfrase constituiu-se de um recurso

linguístico/ideológico para dissimular dizeres anteriormente formulados numa tentativa de provocar efeitos de sentidos outros: de uma novidade, uma transformação.

Quanto ao processo de reprodução/submissão da força de trabalho⁹, também questionado no início deste capítulo, confirmamos que o Discurso Oficial do Ensino Profissional, no processo de qualificação da “mão de obra”, representa a Formação Discursiva de Mercado e filia-se à Formação Ideológica Capitalista, direcionando as forças produtivas no modo de produção dominante, sempre a serviço da valorização do capital. Esta filiação Ideológica se confirma, como explicitamos no parágrafo anterior, pela paráfrase como um recurso linguístico/ideológico de manutenção da ideologia dominante ou de suas práticas: controle social através da formatação dos espaços urbanos para exploração da força de trabalho necessária ao processo de industrialização em curso.

⁹ Esta questão é discutida com mais ênfase no capítulo final deste trabalho.

CAPÍTULO 3 LEGISLAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL: UMA REPRODUÇÃO DA IDEOLOGIA DOMINANTE

3.1 Políticas de Educação Profissional: Dos Anos 30 aos Dias Atuais

Para que possamos compreender os processos de constituição e de produção de sentidos do Discurso Oficial do Ensino Profissional, é oportuno que façamos, neste momento, um estudo de como se consolidaram as políticas de educação profissional desde a década de 30 aos dias atuais, visto que em nossa análise consideraremos, entre outros, aspectos políticos, históricos e ideológicos, bem como pelo fato de que a análise recairá sobre documentos produzidos no período entre 1909 e 2008. Vejamos então.

Para Kuenzer (2001), certas classes sociais originam-se a partir das funções essenciais do mundo da produção. Essas classes são compostas por intelectuais responsáveis pela sua homogeneidade, consciência e função nos campos econômico, social e político. Formar esses intelectuais é função da escola, a partir das demandas de cada classe e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho. O exercício dessas funções não compreende apenas o campo produtivo, mas abrange outras dimensões: comportamentais, políticas, históricas, ideológicas, normativas etc., o que exige da escola, em todos os níveis, a elaboração de suas propostas considerando essas exigências.

Para Santos (2010), nos anos 30 o modelo agro-exportador que dominava quase toda a economia, foi substituído por um modelo de desenvolvimento fundamentado na industrialização em larga escala alavancado pelas mudanças estruturais na ordem política, econômica e social do Brasil, tais mudanças, também, foram levadas a efeito através do movimento que se convencionou chamar de Revolução de 30, ligado a Getúlio Vargas. Assim, intensifica-se um processo de expansão industrial em substituição às importações e embalado, também, pela mudança do perfil da sociedade brasileira, cuja população foi gradativamente tornando-se urbana em virtude da própria industrialização. Assim, as políticas no campo da educação são orientadas com o objetivo de atender às demandas do processo de industrialização e do crescimento populacional urbano. Dessa forma, foi criado o Ministério da Educação e Saúde em 1930, quando se inicia uma reestruturação no sistema educacional, notadamente no âmbito do ensino profissional com a instituição da Inspeção do Ensino Profissional Técnico, ampliando a estrutura do ensino profissional. Embora as transformações na educação profissional tivessem se dado nos ramos industrial, comercial e agrícola, nosso

foco se dará apenas no ensino industrial, em virtude de sua importância no contexto do processo de consolidação do ensino profissional no Brasil iniciado em 1930.

Dessa forma, o ensino industrial passou a ter um papel importante na formação de mão-de-obra. No entanto, a partir das transformações que ocorreram, principalmente a partir de 1942, verificamos sua divisão em dois ramos: um que compreendia a aprendizagem que ficava sob o controle patronal, ligado ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e um outro ramo sob a responsabilidade direta do Ministério da Educação e da Saúde. Criado pelo governo Vargas em 1942, o SENAI, uma rede de ensino paralela ao sistema oficial, foi implantado para organizar e administrar as escolas de aprendizagem industrial em todo o território nacional. Seu objetivo era oferecer cursos de curta duração para promover a preparação dos aprendizes menores para se inserirem nas indústrias (SANTOS, 2010, p 217).

Por outro lado, o sistema oficial de ensino industrial foi estruturado por iniciativa de Gustavo Capanema, Ministro da Educação e da Saúde do governo Getúlio Vargas no período do Estado Novo, por meio das conhecidas Reformas Capanema¹⁰. Através da Lei Orgânica do Ensino Industrial, que foi promulgada em 30 de janeiro de 1942, é que esse ramo de ensino é organizado, que passa a ser dividido em dois ciclos: o primeiro, chamado de fundamental, era ministrado em três ou quatro anos. Também foi instituído o ciclo básico, que correspondia ao curso de mestria com duração de dois anos; já o segundo ciclo, com duração de três a quatro anos, era destinado à formação de técnicos industriais. Era também oferecido o curso de formação pedagógica com o objetivo de habilitar professores para lecionar no ensino industrial, ligado ao segundo ciclo.

Para Kuenzer (2001), o dualismo presente no conjunto das Reformas Capanema para atender à demanda bem definida da divisão social e técnica do trabalho, como resposta ao crescente desenvolvimento industrial, se complementa com a criação do sistema SENAC

¹⁰ As Reformas Capanema foram baixadas por meio de oito decretos-leis:

- a) Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAI;
- b) Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial;
- c) Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- d) Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial;
- e) Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário;
- f) Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal;
- g) Decreto-lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946: que criou o SENAC;
- h) Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola;

Quanto a sua concepção, o conjunto das Reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social. (SAVIANI, 2008, p. 268 - 269)

como forma de atender às demandas de mão de obra qualificada. É neste período, também, que as escolas de aprendizes e artífices transformam-se em Escolas Técnicas Federais, com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, de 1942. Por outro lado, a falta de flexibilidade entre os vários ramos do ensino profissional e entre estes e o ensino secundário impedia que os alunos formados nos cursos técnicos se candidatassem ao curso superior, pois os seus egressos somente poderiam se inscrever nos exames vestibulares dos cursos que se relacionassem diretamente com os estudos realizados.

Com a queda do Estado Novo em 1945, e o conseqüente retorno do país ao regime democrático, é retomada a discussão sobre a equivalência entre os ramos de ensino profissional e secundário e a eliminação da dualidade. Esta tarefa coube aos pioneiros da educação através de sugestões de mudanças na Lei Orgânica do Ensino Industrial.

A luta pela equivalência entre os diversos ramos do ensino foi travada ao longo dos anos 50, com as mudanças que foram sendo efetivadas na Lei Orgânica do Ensino Industrial, pois, o ensino profissional, desde o período imperial, havia sido inteiramente marginalizado em relação à educação secundária, tendo em vista que o primeiro estava destinado a formar indivíduos para o trabalho manual, enquanto o segundo destinava-se às elites.

Os resultados dessa luta começaram a aparecer, primeiro com a aprovação da Lei 1.076 de 31 de março de 1950, que permitia aos estudantes que concluíssem o primeiro ciclo do ensino industrial, comercial e agrícola ingressarem no curso clássico ou científico, contanto que prestassem exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos e compreendidas no primeiro ciclo do curso secundário. Depois, com a aprovação da Lei 1.821 de 12 de março de 1953, que dava o direito a todos os alunos que tivessem concluído o curso técnico em qualquer um dos ramos – industrial, comercial ou agrícola -, através de exames de adaptação, de ingressar em qualquer curso superior, verificando-se assim uma equivalência parcial entre os sistemas propedêuticos e profissional.

Somente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases 4.024, aprovada em 20 de dezembro de 1961, houve uma manifestação sobre a articulação completa entre os ensinos secundário e profissional, desta forma, qualquer aluno que tivesse concluído o ramo secundário ou o profissional poderia ingressar em qualquer curso do ensino superior.

Entretanto, a equivalência estabelecida pela Lei 4.024/61 não conseguiu superar a dualidade, pois, continuou a existência de duas redes de ensino no sistema educacional brasileiro, no entanto, o ensino secundário continuou mantendo o privilégio de ser reconhecido socialmente.

Dez anos mais tarde, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases 5.692, de 11 de agosto de 1971, o governo militar substituiu a equivalência entre os ramos secundário e propedêutico pela habilitação profissional compulsória. Ou seja, temos de volta a velha dualidade, escondida em uma proposta que apresenta o ensino médio que não se diferencia por ramos dirigidos a classes sociais distintas, em face das funções que desempenham no mundo da produção.

O resultado da reforma de 1971 foi o de não produzir nem a profissionalização nem o ensino propedêutico, em virtude do fracasso da política educacional imposta pelo regime militar. Alguns fatores contribuíram para esse fracasso, dentre outros: a falta de recursos materiais e humanos para a manutenção, por parte do poder público, de uma extensa rede de escolas; a resistência dos empresários em admitir nos quadros de suas empresas os profissionais oriundos dos cursos de segundo grau.

Assim, na reestruturação feita pelo regime militar (Lei 5.692/71), a dualidade do sistema educacional persistia, embora escondida em um projeto que, aparentemente, apresenta uma estrutura de ensino médio em que a profissionalização deveria abranger a todas as classes sociais, indiscriminadamente. No entanto, verifica-se que a proposta de 1971 admite a dualidade estrutural determinada pela estrutura social, mas não admite essa dualidade como modelo de organização escolar para o ensino de 1º e 2º graus ao estabelecer um sistema de via única para todos.

Podemos resumir o espírito da reforma de 1971 na seguinte citação:

A Lei 5.692/71 reafirma a escola como espaço para os já excluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais. Os historicamente excluídos destes benefícios, que teimosamente se mantiveram na escola, não colheram aí os necessários frutos que permitissem a superação de sua situação de classe, posto que a “qualidade” desta escola, que era a qualidade do academicismo livresco e da competência no fragmento, não correspondia à “qualidade” necessária para superar a sociedade de classes que alimenta a acumulação capitalista. (KUENZER, 2001, p. 25)

A década de 80 é marcada pelo processo de redemocratização do país, que se concretizou em 1985 com a saída dos militares do poder e a entrada do governo civil de José Sarney, em março de 1985, inaugurando com isso a transição democrática. Assim, intensificam-se os debates em torno das mudanças de rumos que deveriam ser dadas à educação, bem como ao ensino de segundo grau e à educação profissional. Essas mudanças foram discutidas por vários grupos, de diversas correntes do pensamento educacional onde a disputa girava em torno de concepções de políticas educacionais que viessem a nortear a nova

estrutura do ensino de segundo grau e da educação profissional. O conteúdo dessas mudanças estava expresso no projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que começou a tramitar no Congresso Nacional, no final de 1988.

Oito anos depois a LDB é aprovada sob o nº 9.394 em 20 de dezembro de 1996. O seu conteúdo apresenta um ensino médio que passa a constituir a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, tendo como uma de suas finalidades o aprofundamento do ensino fundamental, possibilitando àqueles que concluírem o curso ingressarem no ensino superior.¹¹ Com relação ao ensino profissional a LDB de 1996 prevê, dentro dos seus diversos objetivos do ensino médio, que “atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”,¹² possibilitando que o aluno que faz ensino médio faça a opção pela carreira de técnico-profissional.

No entanto, a LDB 9.394/96 trata o ensino profissional de forma generalista, em virtude disso essa modalidade de ensino passa a ser regulamentada pelo Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997, passando a se integrar às diferentes formas de educação e trabalho, à ciência e à tecnologia, com o objetivo de atender ao aluno matriculado ou egresso do ensino básico (fundamental ou médio), do nível superior, bem como os trabalhadores em geral. Com isso, a estrutura da educação profissional fica constituída pelos seguintes níveis: básico, destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente da escolaridade prévia; técnico, destinado à habilitação profissional a alunos egressos do ensino médio; e tecnológico, que corresponde aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos alunos oriundos do ensino médio e técnico.¹³

Dessa forma, o ensino técnico passa a ter apenas o caráter de complementar o ensino médio, por força dos dispositivos da Lei 9.394/96 e do Decreto 2.208/97, pois a certificação do aluno, em qualquer habilitação, só será possível mediante conclusão da etapa final da educação básica. Assim, o Decreto 2.208/97, ao regulamentar o artigo 39 da Lei 9.394/96, configurou a educação profissional como um sistema paralelo recompondo a dualidade e rompendo com a equivalência.

Como vimos, desde a década de 30, a educação profissional passou por uma série de mudanças que sempre procuraram se adequar às necessidades dos diversos contextos do

¹¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996), Seção IV, artigo 35, Inciso I, e artigo 36, parágrafo 3º.

¹² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996), Seção IV, Inciso I, artigo 36, parágrafo 2º.

¹³ Decreto 2.208 de 27 de abril de 1997, artigo 3º, Incisos I, II e III. Esse Decreto regulamentou a educação profissional no Brasil.

processo de industrialização do Brasil para atender às demandas dos novos requerimentos da formação para o trabalho, assim como as políticas educacionais implementadas neste período estiveram sempre em sintonia com a ideologia da classe dominante.

3.2 A Gênese do Ensino Profissionalizante no Brasil: a implantação da dualidade Estrutural

Como vimos no tópico anterior desta seção, a dualidade no ensino regular e o vínculo direto com o mundo produtivo/capitalista é fruto de um processo político/ideológico histórico. Agora verificaremos como este fenômeno se deu nos primórdios do ensino profissional. Isto nos ajudará a compreender como o político e o ideológico afetaram o discurso oficial do ensino profissional em sua concretude. Vejamos.

Segundo Ghiraldelli Jr. (2009), o Império não conseguiu acompanhar o processo de modernização ocorrido no Brasil no final do século XIX, por vários motivos: a expansão da lavoura cafeeira em conjunto com o fim do regime escravocrata e a consequente adoção do trabalho assalariado. Nota-se aí uma ruptura nas relações de trabalho em virtude do crescimento da classe urbana operária pressionada pela expansão industrial. No entanto, as relações de trabalho eram bastante precárias, pois não havia leis que regulamentassem a relação patrão - empregado. Além disso, houve uma substancial remodelação na infraestrutura com a instauração da rede telegráfica e melhora dos portos e ferrovias. Junto a isso, tivemos a disseminação de ideias políticas do exterior. Ainda, segundo ele, a República não foi uma conquista gerada por grandes movimentos do povo brasileiro, no entanto trouxe ganhos no campo democrático. A República pôs fim ao poder moderador do Imperador, bem como aos títulos de nobreza e houve, assim, certa descentralização do poder.

Politicamente, a República Velha¹ caracterizou-se pelo predomínio de grupos agrários, sob a hegemonia dos cafeicultores paulistas. Idealizadores do regime republicano em contrapartida ao regime monárquico, acabariam por implantar, na prática, um sistema político defensor de seus interesses, baseado na maximização do poder das oligarquias estaduais, viabilizada a partir do coronelismo.

O processo de construção do Estado republicano teve como ponto central o aperfeiçoamento de mecanismos no campo político e a exclusão real dos setores subalternos, aos quais não interessava incorporar à cidadania. A implantação do sufrágio universal ilustra nossa afirmativa. Democracia e liberalismo excludente: eis o que resume o espírito do regime político em vigor no Brasil entre 1889 e 1930.

A Constituição de 1891 concedeu ampla margem de autonomia aos estados com a

¹Expressão utilizada por MENDONÇA, Sônia Regina de. História Geral do Brasil. Rio de Janeiro: Elsevier, 1990

instituição do federalismo. Com isso os estados poderiam contrair empréstimos no exterior ou ainda criar impostos interestaduais. Como o aponta Cardoso, a gangorra do poder oligárquico começaria a funcionar sem os "princípios" da monarquia. Com isso, abria-se a possibilidade da prática de "derrubadas" dos grupos regionais, sempre que alterada a composição do Executivo. Foi esse o jogo político dos governos militares de Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto, em meio a intensa turbulência político-social.

Desta forma, institucionalizou-se o sistema oligárquico, a partir da ação ininterrupta das lideranças civis "históricas" paulistas – levando o poder às mãos dos civis. A tarefa de operacionalizar tal sistema coube a Campos Sales (1898-1902), organizando o jogo político de tal forma que às "chefias naturais" - expressões máximas da dominação oligárquica local - fossem garantidos mecanismos seguros de perpetuação e sucessão no poder.

Este pacto resultou em um processo sucessório em que "oposição" e "situação" se revezavam, desregradamente, no poder. Este processo tinha como base o seguinte princípio: reconhecia-se a "legitimidade" das maiorias estaduais, comprometendo-se o governo federal a não apoiar dissidências locais. Em contrapartida, isso significou, por todo o período, o compromisso das várias "situações" em apoiar a política e os candidatos presidenciais.

Afirmava-se, assim, o Grande Clube Oligárquico responsável, dando respaldo à sucessão alternada, no Executivo federal, das lideranças provenientes de São Paulo e Minas Gerais (por muitos denominada de "política do café-com-leite"), quase sempre com o apoio das oligarquias dos demais estados. (MENDONÇA, 1990)

No campo educacional, em especial ao ensino profissionalizante, até o final do século XIX não havia registros de iniciativas sistemáticas que hoje possam ser caracterizadas como pertencentes ao campo da educação profissional. O que existia até então era a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes. Assim sendo, a educação cumpria a função de contribuir para a reprodução das classes sociais já que aos filhos das elites estava assegurada essa escola das ciências, das letras e das artes e aos demais lhes era negado o acesso, ou seja, historicamente o ensino profissional é marcado pela dualidade.

Poucas são as ações públicas, antes da publicação do Decreto 7.566/1909, que podemos apontar como indícios do que hoje se pode caracterizar como as origens da educação profissional: em 1809, com a promulgação de um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, foi criado o Colégio das Fábricas. Em 1816, a criação da Escola de Belas Artes com o objetivo de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios a serem realizados

nas oficinas mecânicas; em 1861, a criação do Instituto Comercial no Rio de Janeiro, para ter pessoal capacitado para o preenchimento de cargos públicos nas secretarias de Estado; em 1854, a criação de estabelecimentos especiais para menores abandonados, chamados de Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos que ensinavam as primeiras letras e encaminhavam os egressos para oficinas públicas e particulares, através do Juizado de Órfãos. Ainda no século XIX, foram criadas sociedades civis destinadas a dar amparo a crianças órfãs e abandonadas, possibilitando-lhes uma base de instrução teórica e prática e iniciando-as no ensino industrial. Entre estas sociedades, as mais importantes foram os Liceus de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1858), de Salvador (1872), do Recife (1880), de São Paulo (1882), de Maceió (1884) e de Ouro Preto (1886). (MOURA 2007)

Essas Corporações de Ofícios no Brasil possuíam rigorosas normas de funcionamento para dificultar ao máximo, ou até mesmo impedir, como era o caso de algumas delas, o ingresso de escravos. Com isso, incorporava-se o processo discriminatório que permeava a sociedade brasileira da época. A discriminação se dava de duas formas: explícita e implícita. A primeira pelas formas rígidas de ingresso e a segunda se dava em função do ensino oferecido, na medida em que estava centrada única e exclusivamente naqueles ofícios que eram exercidos pelos homens livres. Isto aprofundava ainda mais o caráter pejorativo que caracterizava determinadas ocupações, ao reforçar o *embranquecimento* dos ofícios, pois os homens brancos e livres procuravam preservar para si algumas atividades manuais. (SANTOS, 2010)

As mudanças de ordem política que ocorreram no Brasil a partir da fundação do Império em 1822, somadas à ampliação considerável das forças produtivas, foram alguns dos componentes que interferiram no desenvolvimento do modelo de aprendizagem de ofícios, embora esse ramo de ensino continuasse com forte tendência discriminatória.

A vitória dos liberais, no contexto da implantação do sistema imperial, fez com que os ideais da Revolução Francesa inspirassem os debates travados na Assembleia Constituinte de 1823, em defesa de um novo modelo educacional a ser implantado no Brasil. Especificamente em relação ao ensino de ofícios, nenhum progresso se efetivou em virtude das mudanças que citamos acima, continuava sendo destinado aos humildes, pobres e desvalidos, continuando, portanto, o processo discriminatório em relação às ocupações antes atribuídas somente aos escravos. A própria Comissão da Assembleia Constituinte mostrava esta tendência conservadora discriminatória ao apresentar o Projeto de Constituição para o Império do Brasil, em 1823. Exemplo disso é quando propõe que “terá igualmente o cuidado de criar

estabelecimentos para a catequese e a civilização dos índios, emancipação lenta dos negros e sua educação religiosa e industrial” (Art. 234, CF).

Consequentemente, a Constituição de 1824 influenciou profundamente as diretrizes que o ensino profissional tomaria no futuro. (SANTOS, 2010)

No entanto, no início do Século XX houve um esforço público de organização da formação profissional modificando a preocupação mais nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para a da preparação de operários para o exercício profissional.

Assim, em 1906, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, mediante a busca da consolidação de uma política de incentivo para preparação de ofícios dentro destes três ramos da economia.

Assim, em 23 de setembro de 1909, através do Decreto 7.566/1909, Nilo Peçanha aproveitando as ideias defendidas por Afonso Pena², criou as Escolas de Aprendizes Artífices e instalou dezenove delas em 1910 nas várias unidades da Federação que eram destinadas “aos pobres e humildes”. Estes Liceus eram semelhantes aos Liceus de Artes e Ofícios e voltados para o ensino industrial, sendo custeados pelo Estado Brasileiro. Neste mesmo ano, foi organizado o ensino agrícola para capacitar “chefes de cultura, administradores e capatazes”. (MOURA 2007)

Vejamos, então, algumas sequências do Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909:

SD10 - que 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:

SD1 - 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;

SD04 - que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação

Se considerarmos essas materialidades apenas em sua superfície, podemos dizer que trata-se de uma justificativa do governo para inaugurar o ensino profissional em virtude do

² Em julho de 1909 o presidente da República Afonso Pena falece e em seu lugar, o então Vice-Presidente, Nilo Peçanha assume a Presidência.

aumento da população, de sua preocupação com a pobreza, enfim, podemos enumerar várias possibilidades de dizeres sobre o objetivo deste Decreto.

No entanto, é necessário ir além e compreender o funcionamento do Discurso Oficial, romper as estruturas linguísticas e compreendê-lo como resultado do encontro entre língua, história e ideologia. Para isto devemos, também, considerar as condições de produção amplas do mesmo. Neste sentido destacamos que naquele período havia uma necessidade de se estabelecer novas relações entre os indivíduos e o trabalho, principalmente em função da recente abolição da escravatura e da proclamação da República. Ou seja, a nova ordem política e ideológica tentava impor novos valores e medidas que fortalecessem a relação dos homens livres, dos antigos escravos e dos imigrantes com o trabalho.

O Discurso Oficial do Ensino Profissionalizante surge, portanto, neste processo de produção social, como representante e porta-voz da ideologia dominante. O resultado é um discurso em harmonia com capital e trabalho, virtude e pobreza, disciplina e ordem em defesa da construção do progresso associado, inevitavelmente, ao trabalho. Nas palavras de Moura (2007, p. 6), “observa-se claramente o caráter elitista e de reprodução da estrutura social estratificada”.

Nota-se nestas sequências discursivas que há várias posições sujeito em jogo neste processo de produção/reprodução social no cenário brasileiro do início do século XX, bem como há marcas de discursos outros, de outras formações sociais, notadamente as capitalista e religiosa.

Segundo Santos (2010, p. 211), “com a chegada ao país dos padres salesianos, um elemento ideológico novo é incorporado: o ensino profissional como antítese do pecado. Assim, o discurso religioso se apresenta em [...] **o indispensável preparo técnico e intelectual ... os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime** (SD1), onde o sujeito fala de um lugar social em que a ideologia cristã considera o trabalho como uma atividade que dignifica e recupera o homem prevenindo-o do vício, do crime e do pecado.

Havia uma preocupação com o ócio e a vadiagem, assim educar uma pessoa pobre significava fazê-la “**adquirir hábito de trabalho profícuo**” (SD1). Esta preocupação, também, se constitui em um retorno, via memória discursiva, a um discurso dito antes, em outro lugar, pois apesar de trabalhar duro e apenas em troca de alimentação, os escravos eram tidos como ociosos e vadios.

O problema com que se defrontavam os parlamentares era, em síntese, o de transformar o liberto em trabalhador. Tomava-se como ponto de partida, então, o pressuposto de que todos os libertos eram ociosos, o que visava

garantir o direito da sociedade civilizada em emendá-los. Mas a transformação do liberto em trabalhador não podia se dar apenas através da repressão, da violência explícita. Afinal, não se desejava um retorno a alguma forma disfarçada da hedionda instituição da escravidão. Que fazer, então? Bem, era necessário educar os libertos. Educar significa inculcar no indivíduo "essas grandes qualidades que tornam um cidadão útil e o fazem compreender os seus deveres e os seus direitos" (CHALHOUB, 2001, P. 69).

Além disso notamos em ... **que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades...** (SD10) que há uma tentativa de se constituir sentidos sobre o ensino profissional de preocupação com o bem-estar da população, de benesses, de facilidades. No entanto, esse mesmo discurso impõe uma condição de que os cidadãos devem ser "úteis", ou seja, que sejam produtivos. A palavra "úteis" nos dá uma pista de que outros discursos, de outros lugares, de outras formações discursivas de uma sociedade capitalista, que se fazem presentes no discurso governamental: o discurso do patrão, dos donos de indústria, dos produtores de café do estado de São Paulo e de leite do estado de Minas Gerais que mantinham relação estreita com a presidência da República.

Esse princípio é peculiar do modo de produção do sistema capitalista, designado por Pêcheux (2009) como sendo um modo de produção que se baseia numa divisão de classes, em um momento histórico dado, e para uma formação social dada, que essa formação social comporta.

Façamos agora uma análise sobre o papel da escola, em especial da escola de ensino profissional, a partir da seguinte sequência:

SD1 - 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;

Aqui podemos identificar conceitos direcionados a dois tipos de escola, antagônicos ideologicamente, vejamos:

- 1 – a escola de ensino técnico como um lugar para a formação técnica e intelectual e
- 2 – uma outra escola, a da "ociosidade", que é a escola do vício e do crime.

A primeira seria o espaço efetivo, concreto de formação para o trabalho justificada pelo aumento da população (SD10), ou seja, um Aparelho Ideológico Escolar. A segunda é uma abstração, uma suposta situação que seria ocasionada pela ausência da primeira. O que está em jogo aqui são os mecanismos que devem ser reproduzidos nas escolas

profissionalizantes do ponto de vista especificamente ideológicos, sugerindo que qualquer relação social que não esteja enquadrada nas relações de produção/exploração capitalista, é tida como criminosa ou um vício. Notamos aqui que o discurso legislador do ensino profissional, também, se harmoniza com o discurso religioso baseado no princípio de que o trabalho recupera e dignifica o homem distanciando-o do pecado, pois, “com a chegada ao país dos padres salesianos, um elemento ideológico novo é incorporado: o ensino profissional como antítese do pecado” (SANTOS, 2010, p. 211).

Nota-se, também, a construção de sentidos de naturalização das relações de produção e divisão do trabalho, efeito este que deveria ser re/produzido no Aparelho Ideológico de Estado Escolar. Este é o discurso típico das formações ideológicas da classe dominante que, neste período, moldava o espaço urbano guiado pelos seus interesses para atender às demandas de mão de obra na indústria que estava, nesta época, em processo de implantação.

Interessante observar é a ausência de um complemento para a construção “indispensável preparo técnico e intelectual”. Para sermos mais claros, vamos colocar de outra forma esta construção, mas sem mudar-lhe o sentido: o preparo técnico é indispensável para...(os operários ou para a classe dominante?). Logicamente o momento político e econômico sugere que o preparo da força de trabalho favorece muito mais aos interesses das oligarquias e do setor cafeeiro, dos setores agrários mineiros e paulistas, dos fazendeiros e coroneis e muito pouco ou nada ao operariado.

Ao observarmos as palavras “preparo técnico e intelectual” podemos constatar que o sentido produzido vai se desvelando em função do lugar que elas são ditas. Pelas pistas da materialidade discursiva, notamos que o governo republicano buscava se auto-justificar por meio de um discurso ideológico de modernização e assim dissimular os reais interesses de setores sociais dominantes – burguesia cafeeira e burguesia industrial - de dominação sobre as camadas populares: camponeses e trabalhadores fabris urbanos. Isso se torna evidente ao observarmos a proposta do governo: “faze-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”.

Ou seja, havia um esforço de exercer o controle social sobre as camadas sociais urbanas de acordo com os interesses políticos e econômicos das elites dominantes locais e os interesses de centros capitalistas mais desenvolvidos (São Paulo e Minas Gerais), interesses estes também justificados por um discurso de modernidade científica e tecnológica embalado pelo processo de industrialização. O contexto predominante era a ideia de modernidade autoritária e excludente, presente, principalmente, nas capitais mais industrializadas – Rio de

Janeiro e São Paulo. Enfim, o discurso legislador do ensino profissionalizante dialogava e se combinava com a prática de exclusão e autoritarismo presentes na sociedade da época, determinando, silenciosamente como afirma Althusser (1985), as posições de quem era explorador e explorado, princípio básico da divisão do trabalho e das concepções de um ensino voltado para a formação respaldada na divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, estando o primeiro relacionado às classes populares e o segundo àqueles que deverão assumir as posições de domínio e direção na sociedade.

Passemos agora para a seguinte sequência:

SD10 - que 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:

Para Althusser (1985), a reprodução da força de trabalho é assegurada ao se dar a ela o meio material de se reproduzir: o salário. No entanto, o salário consta, dissimuladamente, na contabilidade de cada empresa como "capital mão-de-obra" e de forma alguma como condição da reprodução material da força de trabalho, pois, o mesmo representa apenas a parte do valor produzido pelo gasto da força de trabalho, indispensável para sua reprodução, quer dizer, indispensável para a reconstituição da força de 'trabalho do assalariado (para a habitação, vestuário e alimentação, em suma, pra que ele esteja em condições de tornar a se apresentar na manhã seguinte - e todas as santas manhãs - ao guichê da empresa).

Atestamos na sequência em análise que, desta mesma forma, o discurso de criação do ensino técnico dissimula uma realidade e tenta criar um efeito de sentido de que representa um meio da classe proletária vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência e de forma alguma como ferramenta de reprodução da força de trabalho, no entanto, é assim que a escola de ensino profissionalizante deveria atuar dada a formatação do discurso de sua criação.

Este discurso é, também, atravessado pelo momento histórico brasileiro que apontava um crescimento das populações urbanas impulsionado pela instalação de indústrias. Estes fatores forçaram o desenvolvimento das forças produtivas determinando que a força de trabalho fosse diversamente qualificada conforme às exigências da divisão técnica do trabalho, para atender ao crescente processo de produção industrial. O resultado, novamente, é o surgimento da dicotomia entre as concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho, ou de um tipo de formação para o trabalho intelectual e de outro tipo para o trabalho técnico e profissional.

A partir destas análises, bem como da observação da conjuntura política, econômica e educacional dos primórdios do Ensino Profissional no Brasil, também

[...] permitiu-nos perceber a existência de uma formação discursiva dominante (a Formação Discursiva do Mercado), que orienta, regula o dizer, definindo o que pode e o que não pode ser dito, de maneira a conduzir a prática do discurso para os fins esperados, dentro da ordem social vigente – a capitalista. A FDM se define como um lugar de encontro entre elementos de saber já sedimentados; ou seja, elementos pré-construídos no interior dessa formação discursiva, quer seja para serem confirmados, quer seja para serem negados, mas sempre para organizar os discurso que a representam (AMARAL, 2005, p. 137).

No nosso caso, a FDM organiza o Discurso Oficial do Ensino Profissionalizante.

“Assim, a Formação Discursiva do Mercado está associada a uma memória discursiva [...] (AMARAL, p. 138). Portanto, a maneira como a memória discursiva aciona e faz valer as condições de Produção do discurso oficial do ensino profissional é fundamental, pois, a trataremos numa perspectiva da inter discursividade, ou seja, como saberes ditos antes mas que retornam em forma de pré-construído significando, no nosso caso, nos discursos oficiais. Assim, tudo que já se disse sobre Escolas de Aprendizes, Liceus Industriais, economia, política, religião e todos os dizeres relacionados a estes temas que fizeram sentido em outros lugares e épocas, todos esses sentidos, já ditos estão, de certo modo, presentes no Discurso Oficial materializados no Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909.

Além disso, “os elementos de saber da Formação Discursiva de Mercado estão ancorados em fundamentos da formação ideológica capitalista que consideram que para a felicidade e a liberdade do homem só existe um caminho: seguir as determinações do mercado” (AMARAL, 2005, p. 138), como podemos inferir de:

SD1 - que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dosdesfavorecidos da fortuna com o indispensavel *preparo tecnico e intelectual*, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;

com o objetivo de:

SD10 - que se facilite às **classes proletarias** os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lueta pela existencia:(**o prêmio é a liberdade e a felicidade**). grifo e comentário nossos.

Portanto, podemos afirmar que o Discurso Oficial do Ensino Profissionalizante filia-se à Formação Ideológica Capitalista que regula a Formação Discursiva de Mercado na qual está inserido o Discurso Oficial. Notamos, também, que a FDM regula princípios, nas relações de produção/reprodução social, defensores de uma escola destinada para formar aqueles que devem pensar/mandar e uma outra para os que devem produzir através de atividades manuais caracterizando a dualidade estrutural.

No item seguinte continuaremos a análise do Discurso Oficial. Para isto utilizaremos dois documentos oficiais: o Decreto 2.208, de de 17 de abril de 1997 que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e a lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A partir de sequências discursivas retiradas destes, faremos comparações com outros discursos oficiais sobre o ensino profissional, com o objetivo de compreendermos a constituição e a produção de sentido do Discurso Oficial no seu percurso histórico, social e ideológico

3.3 Decreto 2.208/97 de FHC, Versus Lei 11.892/08 de Lula

Como dissemos acima, para realizarmos a análise do discurso oficial do ensino profissional partiremos de dois documentos oficiais em dois momentos históricos bem distintos: um da era FHC e outro do governo Lula. Iniciemos, então, abordando o período do governo FHC no modo como se segue.

No segundo ano do primeiro mandato de FHC, ocorre no Congresso Nacional o processo que culmina com a entrada em vigor de uma nova LDB, a Lei n. 9.394/1996. Igualmente ao trâmite que resultou na primeira LDB – a de 1.961-, neste contexto o país estava novamente saindo de um período ditatorial e tentando reconstruir o estado de direito, de modo que os conflitos não eram pequenos em torno de projetos sociais em todas as áreas.

Na esfera educacional, a principal polêmica continuou sendo o conflito entre aqueles que defendiam uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos, independentemente da origem socioeconômica, étnica, racial etc. e os defensores da submissão dos direitos sociais em geral e, particularmente, da educação à lógica da prestação de serviços sob a argumentação da necessidade de diminuir o estado que gasta muito e não faz nada bem feito.

Outra questão discutida durante a elaboração da LDB de 1996 foi a dualidade estrutural do ensino médio brasileiro. Este tema foi abordado da seguinte maneira na gênese da nova LDB: de um lado a defesa da formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos constante no primeiro projeto de Lei. De acordo com essa visão, a educação escolar, particularmente o ensino médio deveria propiciar aos estudantes a possibilidade de (re)construção dos princípios científicos gerais sobre os quais se fundamentam a multiplicidade de processos e técnicas que dão base aos sistemas de produção em cada momento histórico.

Cabe ressaltar que anteriormente à aprovação e promulgação da própria LDB, tramitava no Congresso Nacional, em 1996, um Projeto de Lei de iniciativa do poder executivo – governo FHC - que ficou conhecido como PL 1603 que objetiva consolidar a separação entre o ensino médio e a educação profissional. O conteúdo desse PL 1603 encontrou ampla resistência das mais diversas correntes políticas dentro do Congresso Nacional e gerou uma mobilização contrária da comunidade acadêmica, principalmente, dos grupos de investigação do campo educação e trabalho, das ETFs e dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, principalmente das correspondentes entidades sindicais.

Dada essa resistência e pela iminência da aprovação da própria LDB no Congresso Nacional o governo FHC, estrategicamente, diminui a pressão com relação ao trâmite do PL 1603, uma vez que a redação dos artigos 36 – ensino médio – e 39 a 42 – educação profissional – possibilitavam a regulamentação na linha desejada pelo governo por meio de Decreto do Presidente da República. Foi isso o que realmente veio a ocorrer em abril de 1997, poucos meses após a promulgação da LDB ocorrida em dezembro de 1996, o governo FHC publica o Decreto 2.208/1997, onde todo o conteúdo do PL 1603 foi praticamente contemplado. (MOURA, 2007)

Diante deste contexto, o primeiro ponto a abordarmos é sobre a função do Estado no modo de produção social. Para Althusser (1985, p. 65),

O Estado (e sua existência em seu aparelho) só tem sentido em função de poder de Estado. Toda luta política das classes gira em torno do Estado. Entendamos: em torno da posse, isto é, da tomada e manutenção do poder de Estado por uma certa classe ou por uma aliança de classes ou frações de classes. Esta observação nos obriga a distinguir o poder de Estado (manutenção ou tomada de poder de Estado), objetivo da luta de classes política de um lado, do Aparelho de Estado de outro.

Ainda sobre este tema, Althusser (1985, p. 66) afirma que

[...] deve-se distinguir o poder de estado do Aparelho de Estado. O objetivo da luta de classes diz respeito ao poder de Estado e conseqüentemente à utilização do Aparelho de Estado pelas classes que detêm o poder de Estado em função de seus objetivos de classe.

É com esta distinção que Althusser chega ao conceito de aparelhos ideológicos de Estado. Sobre estes, Pêcheux (2009, p. 131) afirma que

A ideologia da classe dominante não se torna dominante pela graça do céu..., o que quer dizer que os aparelhos ideológicos de Estado não são a expressão da dominação da ideologia dominante, isto é, da ideologia da classe dominante[...], mas sim que eles são seu lugar e meio de realização: “é pela instalação dos aparelhos ideológicos de Estado, nos quais essa ideologia [a ideologia da classe dominante] é realizada e se realiza, que ela se torna dominante...”

Assim, perguntamos: o que prevaleceu no texto do Decreto 2.208/1997?

A vontade da classe dominante, ou seja, os anseios dos defensores da submissão dos direitos sociais em geral e, particularmente, da educação à lógica da prestação de serviços sob a argumentação da necessidade de diminuir o estado que gasta muito e não faz nada bem feito?

Ou o desejo daqueles que defendiam uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos, independentemente da origem socioeconômica, étnica, racial etc?

Para chegarmos as respostas dessas questões analisemos as seguintes SDs do Decreto 2.208/1997:

SD11 - A educação profissional tem por objetivos:

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

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

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

IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. (Decreto 2.208/1997, Artigo 1º).

SD12 - A educação profissional será desenvolvida em articulação como o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho. (Decreto 2.208/97, Artigo 2º)

A partir das SD11 e SD12, podemos concluir que no embate em torno da aprovação da LDB de 1996 o que prevaleceu foi a ideologia dominante. Pois, o que percebemos na materialidade do Decreto em referência é um discurso em harmonia com capital e trabalho direcionado à exploração dos meios de produção associada ao capital. Podemos, também,

[...] perceber a existência de uma formação discursiva dominante (a Formação Discursiva do Mercado), que orienta, regula o dizer, definindo o que pode e o que não pode ser dito, de maneira a conduzir a prática do discurso para os fins esperados, dentro da ordem social vigente – a capitalista. A FDM se define como um lugar de encontro entre elementos de saber já sedimentados; ou seja, elementos pré-construídos no interior dessa formação discursiva, quer seja para serem confirmados, quer seja para serem negados, mas sempre para organizar os discursos que a representam (AMARAL, 2005, p. 137).

No nosso caso, a FDM organiza o Discurso Oficial de caráter elitista onde os fins esperados são de reprodução da estrutura social estratificada, pois a preocupação primordial está sustentada na formação para atividades específicas para o exercício de atividades produtivas, desvinculadas totalmente de conhecimento da área de humanidades e direcionadas ao atendimento das necessidades do mercado. Evidências fornecidas pelas expressões: **...o exercício de atividades produtivas, ...atividades específicas no trabalho e ...visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho**, presentes na (SD11).

Assim, reportemo-nos, à discussão que fizemos no início deste capítulo sobre as relações de produção onde Althusser (1985, p. 57) afirma que

... o desenvolvimento das forças produtivas e o tipo de unidade historicamente constitutivo das forças produtivas num dado momento determinam que a força do trabalho deve ser (diversamente) qualificada e então reproduzida como tal. Diversamente conforme às exigências da divisão social-técnica do trabalho, nos seus diferentes “cargos” e “empregos”.

Ainda sobre os discursos filiados à FDM, vejamos a seguinte sequência:

SD13 - As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade. (Decreto 2.208/1997, Artigo 4º, Parágrafo 1º)

Nesta sequência o discurso oficial deixa claro que pode haver financiamento público a instituições privadas sem fins lucrativos que ministram educação profissional, mas o Decreto silencia a forma de financiamento do ensino profissional na sua própria rede. Esse silenciamento é um indício de que o discurso oficial filia-se, também, à Formação Ideológica Neoliberal.

Entre um conjunto de proposições que guiavam a ideologia neoliberal, estavam as seguintes: o Estado não cumpriria funções empresariais, que seriam transferidas para a iniciativa privada; o Estado deveria oferecer estímulos diretos dados às empresas privadas e em lugar das funções empresariais, deveria desenvolver mais intensamente políticas sociais. Veja como essas proposições estão sintonia com o discurso oficial:

SD12 - A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho. (Decreto 2.208/97, Artigo 2º) (grifo nosso)

Além disso, com a publicação do Decreto nº 2.208/1997, que estabeleceu as bases da reforma da educação profissional, o governo federal negociou empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com o objetivo de financiar a reforma do EP como parte integrante do projeto de privatização, determinada desde os países hegemônicos de capitalismo avançado às grandes corporações transnacionais. Esse financiamento é concretizado por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP. (MOURA, 2007)

Os discursos integrantes da Formação Ideológica Neoliberal disseminavam, portanto, a ideia de tornar as instituições públicas, que faziam parte da rede federal de educação profissional, competitivas no mercado educacional e, dessa forma, caminhar na direção do aumento da capacidade de autofinanciamento. Assim, o Estado gradativamente se eximiria do seu financiamento. (MOURA, 2007)

No tocante à concepção de ensino profissional, concluímos que o Decreto n. 2.208/1997 ratificou e potencializou o âmbito educacional como espaço próprio para o desenvolvimento da economia de mercado com uma nítida separação entre o ensino voltado para habilitar para o mercado de trabalho e um outro voltado para o prosseguimento dos estudos em virtude da separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional.

Ou seja, no projeto social da classe dominante a universalização e democratização do ensino médio são desnecessárias. Podemos melhor perceber isso no Decreto n. 2.208/97 que restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destroçando, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente na época. (FRIGOTO, 2007)

Essa ideologia dual, privatizante e (neo)liberal também foi tema na Carta Magna de 1937, como veremos a seguir.

3.4 Decreto n. 2.208/1997 de FHC: um Diálogo com a Ideologia liberal na Constituição de 1937 da era Vargas

Segundo Ghiraldelli Jr (2009, p. 77), com o "Estado Novo" ganhamos uma outra Constituição, feita por um homem só, Francisco Campos, a Constituição de 1937. A Carta Magna de 1937 produzida pela Assembleia Nacional Constituinte, eleita pelo povo, foi imposta ao país como ordenamento legal, que teríamos todos que aceitar, cujos interesses não privilegiaram a educação pública popular. É interessante comparar trechos dos textos legais da Carta de 37 com o Decreto n° 2.208/97:

Carta de 1937

SD14 - "Artigo 125 - A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da educação particular".

Carta de 1937

SD15 - "Artigo 130 - O ensino-primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar, escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar".

SD12 - A educação profissional será desenvolvida em articulação como o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, **podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.** (Decreto 2.208/97, Artigo 2º) (grifo nosso)

Note-se que a Constituição de 1937 exclui o Estado da responsabilidade para com educação pública, uma vez que ela delega ao Estado um papel subsidiário, e não central, em relação ao ensino, posição típica de um Estado liberal.

Assim, a ideologia do modelo liberal da Constituição de 1937 se repete nos ideais neoliberais presentes no Decreto n° 2.208/1997. Sobre essas possibilidades de constituição discursiva Orlandi (2009, p. 32), ensina-nos que,

Alguma coisa mais forte – que vem pela história, que não pede licença, que vem pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em muitas outras vozes, no jogo da língua que vai-se historicizando aqui e ali, indiferentemente, mas marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder – traz em sua materialidade os efeitos que atingem os sujeitos apesar de suas vontades. O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua.

Portanto, basta irmos à história e logo entendemos como sentidos e sujeitos constituídos no discurso oficial da Carta de 37, da era Vargas, se repetem no discurso do Decreto nº 2.208/97. Assim, vejamos como se deu a origem da candidatura de Fernando Henrique à presidência da República segundo o relato abaixo feito Brasílio Sallum Júnior:

De fato, a coligação eleitoral que articulou a candidatura Cardoso deu o acabamento final a um longo processo de construção social de um novo bloco hegemônico saído das entranhas da Era Vargas mas em oposição a ela. Vejamos isso com mais vagar.

A Era Vargas refere-se metaforicamente a um sistema de dominação enraizado na sociedade e na economia que se perpetuou por mais de meio século na vida brasileira. Começou a ser construído nos anos 30, atingiu o ápice na década de 1970 e desagregou-se paulatinamente a partir dos anos 80.

Ao longo desse período, o Estado passou a constituir-se em núcleo organizador da sociedade brasileira e alavanca de construção do capitalismo industrial no país. Quer dizer, tornou-se um Estado de tipo desenvolvimentista. Nos últimos anos da década de 1970, entretanto, essa estrutura complexa de dominação começou a sofrer um processo lento e descontínuo de desgaste.

Apenas por volta de 1986/1988 é que, em meio à desagregação da herança varguista, os participantes do antigo pacto nacional-desenvolvimentista começam a reorientar-se politicamente. As classes proprietárias e empresariais, como reação às iniciativas reformistas do governo na Nova República e, principalmente, ao Plano Cruzado, passaram a mobilizar-se e a organizar-se de forma autônoma visando conformar a ação e as estruturas estatais. Não apenas o empresariado renova e multiplica suas organizações e expande sua atuação na esfera pública mas também a sua perspectiva passa a predominar largamente nos meios de comunicação de massa, difundindo-se, com isso, na massa empresarial e nas classes médias.

O importante é que esta atuação desenvolvida não se orientava para o passado, para reconstituir o velho Estado e mesmo a sociedade autocrática que a alicerçava. No correr da década dos 80 foi tornando-se claro para o empresariado que a retomada do crescimento econômico e a redução das tensões sociais já não poderia depender da presença dominante do Estado no sistema produtivo. Pelo contrário, ela dependeria da ampliação do grau de associação da burguesia local com o capital estrangeiro e envolveria concessões liberalizantes em relação ao padrão de desenvolvimento anterior. Agora, o empresariado combate o intervencionismo estatal, clama por

desregulamentação, por uma melhor acolhida ao capital estrangeiro, por privatizações, etc. Em suma, passa a ter uma orientação cada vez mais desestatizante e internacionalizante.

A associação entre partidos de centro e direita em torno da continuidade das reformas liberais, da estabilização da economia e da tomada do poder político central, corporificando tudo isso no lançamento bem sucedido do Plano Real e na candidatura, afinal vitoriosa, à Presidência da República do seu articulador, o então Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso. (SALLUM JR, p. 3 – 5)

Nota-se, portanto, que são várias as vozes, os interesses do jogo político que vêm se historicizando, sedimentando-se e materializando-se no discurso oficial do Decreto nº 2.208/97 do governo FHC. No entanto, essas vozes e interesses representam a mesma formação discursiva, a Formação Discursiva de Mercado sob o domínio da Formação Ideológica Capitalista.

Logicamente, não se trata de uma repetição simples e direta, pois a formação discursiva também está presa ao seu tempo, afinal

determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito numa Formação Ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes” (PECHÊUX, 2009, p. 147).

Na conjuntura de 1937, o liberalismo consentia ao Estado relações quase promíscuas com o setor privado, quando propunha dividir suas responsabilidades de financiamento do ensino profissional,

Carta de 1937

"Artigo 125 - A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da educação particular".

Carta de 1937

"Artigo 130 - O ensino-primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar, escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar".

Por outro lado o Neoliberalismo de FHC silencia-se, omite-se de responsabilidades e tenta transferir para o setor privado o peso do

financiamento do ensino profissional. Ou seja, o liberalismo de 37 reveste-se de mecanismos novos nas relações de produção social e reaparece no governo FHC como **neoliberalismo**.

Desta forma percebemos que,

O sentido de uma palavra não existe em si mesma, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas “tiram” seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem”. (PÊCHEUX, 2009, pág. 146)

Também a gratuidade do ensino, conseguida na Carta de 1934, ficou maculada na Constituição de 1937, vejamos como esta Constituição trata da educação profissionalizante:

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

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

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

Art 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.

O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.

Veja que a Carta de 1937 não estava interessada em determinar ao Estado tarefas no sentido de fornecer à população uma educação geral através de uma rede de ensino público e gratuito. A intenção da Carta de 1937 era manter, e talvez aprofundar, um explícito dualismo educacional: os ricos proveriam seus estudos através do sistema

público ou particular e os pobres, sem usufruir desse sistema, deveriam ter como destino as escolas profissionais ou, se quisessem insistir em se manter em escolas propedêuticas a um grau mais elevado, teriam de contar com a boa vontade dos ricos para com as "caixas escolares". Estas, se institucionalizaram nas escolas, e mais tarde foram gerenciadas por "orientadores educacionais". Tratava-se de um fundo assistencial para prover os mais pobres de uniforme e material escolar. Assim, o artigo 129 determinou como primeiro dever do Estado a sustentação do ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas. Com isso o texto constitucional reconheceu e cristalizou a divisão entre pobres e ricos e, oficialmente, extinguiu a igualdade formal entre cidadãos, o que seria a lógica do Estado liberal-democrático. O incentivo dado às "classes menos favorecidas" para procurar a escola pública foi condicionado à opção delas pelo ensino profissionalizante". (GHIRALDELLI JR, 2009). Ou seja, o que percebemos é que o Discurso Oficial também filia-se, naquele momento histórico, à Formação Ideológica liberal. Os discursos administrados por essa FI defendem um Estado Mínimo na reprodução social. Daí entendemos que a FDM não se constitui em um espaço estruturalmente fechado podendo ser afetada por saberes de outras FDs, pois tem relações com o "exterior", em outras palavras, relações com saberes de outras FD's, e nessa relação com a exterioridade pode ser "invadida por elementos que vêm de outro lugar que se repetem nela, sob a forma de pré-construído e de discursos transversos" (Pêcheux,1990, p.314). Ou seja: saberes que não fazem parte de uma determinada FD, em um determinado momento e em uma dada conjuntura, passam a integrá-la, aí introduzindo a diferença e a divergência, o que está na origem da constituição heterogênea de qualquer FD. No entanto, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, surge uma promessa de rompimento com esse modelo neoliberal. Vejamos a seguir.

3.5 Institutos Federais: Uma Proposta de Ruptura

Em 2008 são criados pela Lei n. 11.892, em 29 de dezembro, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como promessa de ruptura com o modelo neoliberal pregado no governo de Fernando Henrique.

Assim, no lançamento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o titular da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Eliezer Pacheco, no documento “OS INSTITUTOS FEDERAIS: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica”, refere-se dessa forma aos recém-criados Institutos:

SD16 - Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação, necessárias a uma política e um conceito que buscam antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa (PACHECO, 2008, p. 8).

Duas palavras nos chamam atenção nessa materialidade discursiva: “ousadia e inovação”. A primeira pretende gerar um efeito de sentido de que a criação dos Institutos Federais foi uma atitude corajosa por parte do governo. A segunda nos permite entender como proposta de ruptura com um modelo anterior. Sabedores que a história é um dos elementos na produção discursiva, buscaremos nela vestígios que nos permita compreender a constituição desse discurso. Então vejamos as seguintes SDs retiradas do referido documento:

SD17 - [...] uma nova perspectiva para a vida humana é o objeto que nos move nesse início de século e de milênio. O aspecto simbólico dessa passagem reitera em nós questões que continuam urgentes, que mobilizaram o desejo e a energia de trabalho das gerações que nos antecederam. Entre essas questões encontra-se a educação, que foi particularmente atingida pela crise e pelas políticas neoliberais, perdendo suas referências. (PACHECO, 2008, p. 3)

SD18 - O ciclo neoliberal foi definido por um conteúdo ideológico fundado no individualismo e na competitividade que marcam a sociedade contemporânea. Tal ideário e a submissão às normas dos organismos financeiros representantes dos interesses do capital estrangeiro constituíram

a base de um processo de sucateamento e privatização, a preço vil, de grande parte do patrimônio nacional, provocando a vulnerabilização da economia brasileira. Dentro desse processo, as universidades públicas e as instituições federais de educação profissional e tecnológica, desmanteladas, tiveram seu funcionamento quase inviabilizado. (Idem)

Através dessas últimas sequências concluimos que a “inovação” pretendida pelo governo Lula, com relação ao ensino profissional, consiste em uma proposta que se opõe ao modelo neoliberal que prevaleceu durante o governo anterior, ou seja ao governo de Fernando Henrique Cardoso. E justifica esse rompimento com a seguinte expressão, também, presente no documento citado acima: “uma nova perspectiva para a vida humana é o objeto que nos move nesse início de século e de milênio”.

Ou seja, o governo Lula promete um rompimento com um modelo anterior, mas , com essa expressão, aponta de forma vaga e generalista os motivos que provocaram essa necessidade de ruptura.

Percebemos, então, que algo mais está em jogo além da defesa do ensino profissional: aqui o discurso oficial sobre o ensino profissional apresenta-se atravessado por um discurso político partidário, pois o governo Lula é do Partido dos Trabalhadores enquanto que o seu antecessor é do PSDB. Na SD18 esse discurso político responsabiliza o modelo neoliberal de aliar-se ao capital estrangeiro e com isso ter sucateado e privatizado o patrimônio nacional e desmantelado tanto a Universidade pública como as instituições federais de educação profissional e tecnológica. O que se nota é que o discurso oficial, apesar da defesa pelo ensino profissional, também dialoga com um discurso em defesa do capital. Isso fica evidenciado pelo uso das palavras sucateamento, privatização e desmantelado que, pelo contexto, se inserem nas formações discursivas de mercado.

O discurso político ao qual nos referimos evidencia-se na seguinte SD:

SD19 - Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação, necessárias a uma política e um conceito que buscam antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa (PACHECO, 2008, p. 8).

Difícil conceber “uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa” em um sistema capitalista como o nosso com enorme concentração de renda, alto índice de

analfabetismo, de pobreza e de violência, péssima distribuição de renda, entre outras mazelas. O discurso oficial quando se reporta a “uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa” não faz referência à sociedade brasileira de hoje, mas a uma sociedade que poderemos um dia ser, isso fica evidente na expressão **“uma política e um conceito que buscam antecipar aqui e agora”** (SD19). Ou seja, esse é o tipo de discurso “político” que tudo promete e pouco realiza.

Ou seja, o discurso oficial do ensino profissional está impregnado de discursos outros, filiados a Formação Ideológica capitalista.

Dessa forma, concluímos que uma Formação Discursiva não é um espaço estrutural fechado, pois tem relações com o “exterior”, em outras palavras, relações com saberes de outras FD’s, e nessa relação com a exterioridade pode ser “invadida por elementos que vêm de outro lugar que se repetem nela, sob a forma de pré-construído e de discursos transversos” (Pêcheux, 1990, p. 314). Portanto, saberes que não fazem parte de uma determinada FD, em um determinado momento e em uma dada conjuntura, passam a integrá-la, aí introduzindo a diferença e a divergência, o que está na origem da constituição heterogênea de qualquer FD.

Dito de outro modo, esse discurso representa, o que Pêcheux (2009, p. 131) designou como,

as condições contraditórias constituídas, em um momento histórico dado, e para uma formação social dada, pelo conjunto complexo dos aparelhos ideológicos de estado. Conjunto complexo em virtude das relações de contradição-desigualdade-subordinação entre seus elementos (política, escola, religião) que constituem o lugar ideológico da luta de classes.

Dessa forma, o discurso político do PT encontra terreno fértil no Aparelho Ideológico Escolar para disseminar sua ideologia.

Agora, retomemos o que discutimos no início desta seção sobre reprodução da força de trabalho quando Althusser (1985) afirma que, ao mesmo tempo em que se aprende na escola a ler, escrever e contar, também se aprende as “regras” do bom comportamento, isto é, a escola ensina o “know-how” mas sob formas que asseguram a submissão à ideologia dominante ou o domínio de sua “prática”. (grifos do autor)

De fato, como vimos, o discurso oficial do ensino profissional no governo Lula promete um corte com a proposta anterior. No entanto, perguntamos:

- Há realmente uma ruptura com o modelo neoliberal de FHC e com outros que foram implementados em períodos anteriores?
- Em qual Formação Ideológica o discurso oficial do governo Lula sobre o ensino profissional filia-se?
- O que diz e o que silencia o discurso oficial do governo Lula na lei de criação dos Institutos Federais?

Para discutirmos essas questões, vejamos o que dispõe a Lei nº 11.892, em 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

SD20 - 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; (Art. 6º, Lei nº 11.892, em 29 de dezembro de 2008, Inc. I)

Através dessa sequência retirada da Lei 11.892/2008, que criou os Institutos Federais de Educação, notamos que o Discurso Oficial do Ensino Profissionalizante harmoniza-se com capital e trabalho em defesa da construção do progresso associado, inevitavelmente, ao trabalho, evidenciado pela expressão: “formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia”. Portanto surge, novamente, no processo de produção social, como representante e porta-voz da ideologia dominante.

Em “ **com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional**” (SD20), notamos que o que está em jogo, o fim a se alcançar é a reprodução do sistema dominante, o sistema capitalista, quando o objetivo deveria ser o desenvolvimento do aluno, do cidadão.

Este discurso harmoniza-se com o discurso de 1909, vejamos:

SD04 - que é um dos primeiros deveres do **Governo da Republica** formar cidadãos uteis à Nação

Ou seja, na SD através de um processo parafrástico¹⁴ há uma tentativa de se criar sentidos outros, no entanto, o objetivo é o mesmo: a reprodução de forças produtivas para alimentar o mercado de trabalho, a serviço da Nação, das forças dominantes, do capital.

No entanto, como assinalamos no início deste tópico, o discurso político de lançamento dos Institutos Federais promete o oposto:

SD21 - Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação, necessárias a uma política e um conceito que buscam antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa (PACHECO, 2008, p. 8).

No Artigo 7º da Lei Lei 11.892/2008, são expostos os objetivos dos Institutos Federais:

SD22 - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; (Artigo 7º da Lei Lei 11.892/2008)

Este Artigo apenas reforça o continuísmo com o governo FHC. Quanto ao discurso político que nos referimos acima, sua função é provocar efeitos de sentidos de ruptura, no entanto o que se constata é a perpetuação da qualificação para o mercado do trabalho, a reprodução dos meios de produção sob a ideologia dominante e não a formação de trabalhadores para atuar no desenvolvimento nacional.

Portanto, o discurso oficial silencia sua inserção consentida e subordinada ao capital e uma postura subalterna no processo de divisão do trabalho como resposta aos anseios da classe dominante brasileira. Ou seja, o discurso oficial reproduz a ideologia da classe dominante através de uma educação diferenciada e dual, ideologia esta que se produz na desigualdade e se alimenta dela.

Concluimos que não há marcas de ruptura no discurso oficial do ensino profissional do governo Lula com relação ao discurso oficial do governo FHC, pois ambos situam-se na Formação Discursiva de Mercado e filiam-se à Formação Ideológica capitalista.

¹⁴ Este tema foi abordado com mais profundidade na seção dois deste trabalho.

A dualidade estrutural, como discutimos na seção um, tem sua origem com a inserção da mão de obra escrava no período colonial. Com isso os homens livres afastavam-se de atividades desenvolvidas pela força física e mãos, com o objetivo de deixar claro o status de não pertencer ao grupo de trabalhadores escravos. Esse tratamento discriminatório originou a aprendizagem das profissões, no entanto, também fundou a dualidade que manteve-se presente no discurso oficial do ensino profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisou o Discurso Oficial do Ensino Profissionalizante a partir de recortes de documentos produzidos entre 1909 até a criação dos Institutos Federais de Educação, em 2008 com o objetivo de compreendermos como se deu a constituição do mesmo bem como a produção de sentidos do Discurso Oficial.

Iniciamos nossa análise na seção dois com o estudo sobre as promessas de reformulação da estrutura do ensino profissional, ou seja, a substituição do “velho” pelo “novo”. Com esse estudo concluímos, nos utilizando da paráfrase e da polissemia, sobre inexistência de rupturas. De fato, o que ocorreu foi um retorno constante aos mesmos espaços do dizer, ou seja, apesar da tentativa de reformulação, em alguns momentos da história, constatamos um retorno a velhas formulações, em que a paráfrase constituiu-se de um recurso linguístico/ideológico para dissimular dizeres anteriormente formulados numa tentativa de provocar efeitos de sentidos outros: de uma novidade, uma transformação. No mais, apenas se confirmou que o Discurso Oficial do Ensino Profissional apenas reproduziu a ideologia dominante. Também nesta seção, discutimos sobre o papel da escola a partir da concepção althusseriana de reprodução da força de trabalho, concluindo que a escola tem uma função ideológica no processo de produção social. Tratamos, ainda, sobre as Condições de Produção do Discurso Oficial do Ensino Profissionalizante, a partir do entendimento de que todo discurso resulta da relação do sujeito com aspectos de uma realidade e que dessa relação a materialidade discursiva se concretiza. Assim, situamos os documentos oficiais em cada período da história para compreendermos como se deram a constituição dos sujeitos e dos sentidos. Desta forma, procuramos compreendê-lo sob a perspectiva de um discurso produzido em uma sociedade capitalista dividida em classes, onde as relações de produção se assentam em processos de exploração e de dominação. Portanto, o Discurso Oficial do Ensino Profissionalizante, como todo discurso, é resultado de relações sociais, logo, lugar onde sujeitos e sentidos se constituem atravessados pela história e pela ideologia.

Continuamos nossa análise na seção três onde, inicialmente, realizamos um percurso histórico com o objetivo de discutir sobre as políticas de educação profissional. Com esse estudo constatamos que as políticas educacionais implementadas neste período estiveram sempre em sintonia com a ideologia da classe dominante, bem como estiveram sempre voltadas para atender às demandas dos novos requerimentos da formação para o trabalho.

Ainda na seção três, realizamos uma discussão sobre a dualidade estrutural no ensino profissional presente nos primeiros anos do ensino de profissões. Naquele momento histórico-social brasileiro havia uma necessidade de se estabelecer novas relações entre os indivíduos e o trabalho, principalmente em função da recente abolição da escravatura e da proclamação da República. Ou seja, a nova ordem política e ideológica tentava impor novos valores e medidas que fortalecessem a relação dos homens livres, dos antigos escravos e dos imigrantes com o trabalho.

O Discurso Oficial do Ensino Profissionalizante surge, portanto, naquele processo de produção social, como representante e porta-voz da ideologia dominante. O resultado foi um discurso em harmonia com capital e trabalho, virtude e pobreza, disciplina e ordem em defesa da construção do progresso associado, inevitavelmente, ao trabalho, com marcas de discursos outros, de outras formações sociais, notadamente as capitalista e religiosa.

O discurso religioso se apresentou através de um sujeito que fala de um lugar social em que a ideologia cristã considera o trabalho como uma atividade que dignifica e recupera o homem prevenindo-o do vício e do crime.

O discurso capitalista, entre outras formas, se apresentou via preocupação com o ócio e a vadiagem, pois educar uma pessoa pobre significava fazê-la **“adquirir hábito de trabalho profícuo”**. Esta preocupação, também, se constitui em um retorno, pela memória discursiva, a um discurso dito antes, em outro lugar, de um lugar social onde os escravos eram tidos como ociosos e vadios, apesar de trabalharem duro e apenas em troca de alimentação.

Além disso notamos que havia uma tentativa de se constituir sentidos sobre o ensino profissional de preocupação com o bem-estar da população, de benesses, de facilidades. Em contrapartida, também existia a condição de que os cidadãos deveriam ser “úteis”, ou seja, que fossem produtivos. A palavra “úteis” nos mostrou que outros discursos, de outros lugares, de formações discursivas de uma sociedade capitalista se fizeram presentes no discurso governamental sobre o ensino profissionalizante: o discurso do patrão, dos donos de indústria, dos produtores de café do estado de São Paulo e de leite do estado de Minas Gerais que mantinham relação estreita com a presidência da República. Ou seja, o governo republicano buscava se auto-justificar por meio de um discurso ideológico de modernização e assim dissimular os reais interesses de setores sociais dominantes – burguesia cafeeira e burguesia industrial - de dominação sobre as camadas populares: camponeses e trabalhadores fabris urbanos. Em outras palavras, havia um esforço de exercer o controle social sobre as camadas sociais urbanas de acordo com os interesses políticos e econômicos das elites dominantes

locais e os interesses de centros capitalistas mais desenvolvidos (São Paulo e Minas Gerais), interesses estes também justificados por um discurso de modernidade científica e tecnológica embalado pelo processo de industrialização. O contexto predominante era a ideia de modernidade autoritária e excludente, presente, principalmente, nas capitais mais industrializadas – Rio de Janeiro e São Paulo.

Enfim, o Discurso Legislador do Ensino Profissionalizante, atravessado pelo momento histórico/político brasileiro que apontava um crescimento das populações urbanas impulsionado pela instalação de indústrias, harmonizava-se com o desenvolvimento de forças produtivas e com a força de trabalho diversamente qualificada conforme às exigências da divisão técnica do trabalho, para atender ao crescente processo de produção industrial. O resultado é o surgimento da dicotomia entre as concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho, ou de um tipo de formação para o trabalho intelectual e de outro tipo para o trabalho técnico e profissional.

Também no Capítulo final, analisamos o Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997 que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, publicado no governo FHC que iniciou-se em 1995 e terminou em 2002. Essa análise nos revelou que o referido Decreto ratificou e potencializou o âmbito educacional como espaço próprio para o desenvolvimento da economia de mercado, com uma nítida separação entre o ensino voltado para habilitar pro mercado de trabalho e um outro voltado para o prosseguimento dos estudos em virtude da separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional. Fizemos ainda, ancorados no conceito de memória discursiva, um retorno à era Vargas para demonstrar como a ideologia do modelo liberal da Constituição de 1937 se repetiu nos ideais neoliberais presentes no Decreto nº 2.208/1997 no período FHC.

Ou seja, no projeto social da classe dominante a universalização e democratização do ensino médio são desnecessárias. De fato o Decreto n. 2.208/97 restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destroçando, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente na época.(FRIGOTO, 2007)

Finalizamos com a análise de algumas sequências extraídas da lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia criada no governo Lula, iniciado em 2003 e encerrado em 2010. Nessas análises partimos do pressuposto de

possibilidades de rupturas com o modelo instituído no governo FHC. No entanto, feitas as análises, percebemos que o governo Lula pautou-se pelo continuísmo com o governo FHC. Quanto ao discurso político da gestão Lula, tinha apenas a função de provocar efeitos de sentidos de ruptura, no entanto o que se constatou foi a perpetuação da qualificação para o mercado do trabalho, a reprodução dos meios de produção sob os comandos da ideologia dominante.

Concluimos essas considerações afirmando que, em todos os períodos e documentos analisados, o Discurso Oficial do Ensino Profissionalizante harmoniza-se com capital e trabalho, virtude e pobreza, disciplina e ordem em defesa da construção do progresso associado, inevitavelmente, ao mundo do trabalho. Encontra-se filiado à Formação Ideológica Capitalista que regula a Formação Discursiva de Mercado em que está inserido o Discurso Oficial. Notamos, também, que a FDM regula princípios, nas relações de produção/reprodução social, defensores de uma escola destinada para formar aqueles que devem pensar/mandar e uma outra para os que devem produzir através de atividades manuais. Portanto, o discurso oficial silencia sua inserção consentida e subordinada ao capital e uma postura subalterna no processo de divisão do trabalho como resposta aos anseios da classe dominante brasileira (FRIGOTTO, 2005).

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Tradução: Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro – Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1985.

AMARAL, Maria Virgínia Borges. **Discurso e Relações de Trabalho**. Maceió – AL: EDUFAL, 2005.

BARONAS, Roberto Leiser. (org.). **ANÁLISE DO DISCURSO: Apontamentos para uma História da Noção-Conceito de Formação Discursiva**. São Carlos – SP: Pedro & João Editores, 2007.

BHERING, Marcos Jungmann; MAIO, Marcos Chor. **Ciência, positivismo e agricultura: uma análise do Ministério da Agricultura, indústria e comércio na Primeira República**. *Varia hist.*, Belo Horizonte, v. 27, n. 46, dez. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-87752011000200015&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 jun. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-87752011000200015>.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2ª ed. rev. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em: 27 dez. 2011.

_____. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm> Acesso em: 18 mar. 2011.

_____. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. *Cria nas capitais dos estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional, primário e gratuito*. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2011.

_____. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 18 mar. 2011.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - 5ª ed.- Brasília, DF: Edições Câmara, 2010.

FLORENTINO, Ana Maria Gama, ... [et al.]. **Análise do Discurso: fundamentos & prática**. Maceió - AL: EDUFAL, 2009.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300023&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 mai. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300023>.

GARCIA, Sandra Regina de oliveira. “O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil”. In: Trabalho e Crítica. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. – 4ª ed. – São Paulo, SP: Cortez, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal** – 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2001.

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

MOURA, Dante Henrique. A Relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, set. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-00012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 mai. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300012>.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos** – 8ª Edição, Campinas – SP: Pontes, 2009.

PACHECO, Eliezer Moreira. **INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica** – PDE – Ministério da Educação, 2010.

_____. **INSTITUTOS FEDERAIS: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, São Paulo: Ed. Moderna, 2011.

PACHECO, Eliezer Moreira. VIDOR, Alexandre Martins.; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **INSTITUTOS FEDERAIS: Lei 11.892, de 29/12/2008. Comentários e Reflexões**. Brasília: Editora do IFRN, 2009.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. – 4ª ed. – Campinas – SP: Editora da Unicamp, 2009.

SALLUM JR, Brasílio. O Brasil sob Cardoso: neoliberalismo e desenvolvimentismo. **Tempo soc.**, São Paulo, v.11, n.2, out. 1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php?>

script=sci_arttext&pid=S0103-20701999000200003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 mai. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20701999000200003>.

SANTOS, Jailson Alves. **A Trajetória da Educação Profissional**. In: 500 anos de Educação no Brasil. Editora Autêntica, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300027&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 jun. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027>.

SOUZA MACHADO, Lucilia Regina de. Saberes profissionais nos planos de desenvolvimento de institutos federais de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, set. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3302011000300005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 mai. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-3302011000300005>.