

MARIA INÊS GONÇALVES MEDEIROS CORDEIRO

ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL: DETERMINAÇÕES E ESCAPES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ercília Ana Cazarin

PELOTAS, RS

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C794e Cordeiro, Maria Inês Gonçalves Medeiros
Ensino profissionalizante no Brasil: determinações e escapes. / Maria Inês Gonçalves Medeiros Cordeiro . – Pelotas: UCPEL, 2015.

134f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Pelotas , Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, BR-RS, 2014. Orientadora: Ercília Ana Casarin.

1. discurso. 2. ensino profissinalizante. 3. sentido. I. Casarin, Ercília Ana.

CDD 401.41

MARIA INÊS GONÇALVES MEDEIROS CORDEIRO

ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL: DETERMINAÇÕES E ESCAPES

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Marilei Resmini Grantham - FURG

Prof^a. Dr^a. Aracy Ernst-Pereira – UCPel

Prof^a. Dr^a. Ercília Ana Cazarin - UCPel - Orientadora

Pelotas, 05 de março de 2015.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a essa energia suprema, sem a qual creio que nada seria possível e que, em termo universal, posso chamar de Deus. Agradeço também às demais energias, igualmente importantes e especialmente àquelas que nos fortalecem e conduzem aqui na Terra.

Agradeço à minha mãe, pelo amor e pela luta, meu referencial de coragem e determinação (*in memoriam*). Ao meu pai, meu referencial de generosidade e serenidade (*in memoriam*).

Ao João, pelo apoio, incentivo e companheirismo, meu porto seguro. À Luiza, razão da minha vida e dona do meu eterno e incondicional amor.

Aos amigos Daniel Espírito Santo Garcia e Roberta Quintanilha Azevedo, pelo incentivo e por me fazerem acreditar que seria possível, e também a todos os demais amigos, companheiros e familiares que fizeram parte desta importante fase da história da minha vida.

Meus sinceros agradecimentos à professora Ercília, pela paciência e dedicação na orientação e pelo presente da teoria. À professora Carmen, pelo exemplo, pelo cuidado e pela generosidade. Às professoras Aracy Ernst-Pereira e Marilei Resmini Grantham, pelas arguições, através das quais muito aprendi, enriquecendo assim este trabalho.

Deixo aqui minha gratidão também aos professores e funcionários do PPGL – UCPel, pelo exemplo de que é possível aliar seriedade, competência, acolhimento e companheirismo na Academia. Aos colegas da Diretoria de Administração do IFSul/Reitoria, pela compreensão e pelo companheirismo. Ao IFSul, pela oportunidade da experiência e pelo auxílio financeiro concedido.

*A mente que se abre a uma nova ideia
jamais voltará ao seu tamanho original.*

(Albert Einstein)

RESUMO

O presente estudo centra-se em uma análise discursiva da instituição e representação do Ensino Profissionalizante (EP) no Brasil. Os documentos a partir dos quais elegemos nosso *corpus* de análise consistem no Decreto nº 7566/1909, no artigo 129 da Constituição Federal de 1937 e na Lei 12.513/2011 de instituição do Pronatec. A análise leva em conta o entrelaçamento da materialidade linguística com as formações imaginárias dos sujeitos aí representados, bem como a memória discursiva. Para tal, mobilizamos os princípios e procedimentos utilizados pela Análise de Discurso de linha francesa. Foram investigados os processos de produção desse discurso, atentando para a constituição e para a especificidade das relações de sentido nos diferentes documentos, sempre levando em conta suas condições sócio-históricas. O estudo divide-se em quatro capítulos: dois destinados à produção de uma leitura do quadro epistemológico e os outros dois, à discussão de um procedimento interpretativo. A análise identificou determinações sócio-ideológicas e imaginárias envolvidas na construção da discursividade do EP relacionadas não apenas à instituição, mas também à concretude das relações sociais da contemporaneidade, sem, contudo, descartar as possibilidades de escapes.

Palavras-chave: Discurso. Sujeito. Ensino profissionalizante. Sentido.

ABSTRACT

This study focuses on a discursive analysis of the institution and representation of Professional Education (PE) in Brazil. The documents from which we elect our analysis consist of Decree No. 7566/1909, Article 129 of the Federal Constitution of 1937 and Law 12,513/2011 Pronatec institution. The analysis takes into account the interweaving of linguistic materiality with the imaginary formations of the subjects represented in it, and the discursive memory. To do this, we mobilize the principles and procedures used by French Discourse Analysis. Production processes of this discourse were investigated, paying attention to the constitution and to the specificity of sense relations in the various documents, taking into account their socio-historical conditions. The study is divided into four chapters: two for the production of a reading of the epistemological framework and two, the discussion of an interpretative procedure. The analysis identified socio-ideological and imaginary determinations involved in the construction of the discourse of PE, related not only to the institution, but also to the concreteness of the social relations of contemporary without, however, rule out the possibility of leaks.

Keywords: Speech, Subject, Vocational education, Sense.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAD	–	Análise Automática do Discurso
AD	–	Análise de Discurso
CP	–	Condições de produção
DF	–	Discurso Fundador
EP	–	Ensino Profissionalizante
FD	–	Formação discursiva
FI	–	Formação ideológica
Pronatec	–	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SDR	–	Sequência discursiva de referência

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	9
1.1 O INTERESSE PELA LINGUAGEM E A ANÁLISE DE DISCURSO	14
2 ASPECTOS METODOLÓGICOS	18
2.1 DELIMITAÇÃO TEMÁTICA E DEFINIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	18
2.2 POSICIONAMENTOS METODOLÓGICOS E PRINCÍPIOS DE ORIENTAÇÃO FRENTE ÀS ANÁLISES.....	20
3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL	27
3.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	27
3.2 O DESENVOLVIMENTO BRASILEIRO, AS NOVAS DEMANDAS EDUCACIONAIS E O ENSINO PROFISSIONALIZANTE	35
3.3 CRIAÇÃO E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL: DECRETO Nº 7566, DE 23 DE SETEMBRO DE 1909	39
4 O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DO EP (DECRETO 7566/1909 – LEI 12.513/2011) NA PERSPECTIVA DA AD	44
4.1 DISCURSO E SUJEITO	44
4.2 DISCURSO E IDEOLOGIA	54
4.2.1 A construção do lugar social do sujeito do discurso do Ensino Profissionalizante	64
4.2.2 O lugar fundador e o lugar de legitimação do discurso do EP	66
4.3 DISCURSO E IMAGINÁRIO: A CONSTRUÇÃO DO OUTRO (CIDADÃO BRASILEIRO) NO DISCURSO DO EP	67
4.4 DISCURSO, MEMÓRIA E SENTIDO	75
4.4.1 Sobre a ressonância discursiva	80
4.4.2 A (re)significação do discurso	85
4.4.3 O funcionamento parafrástico do discurso	91
4.4.4 A determinação do discurso	95
4.4.5 Os escapes no funcionamento do discurso do EP	96

5 EFEITO DE FECHAMENTO	108
REFERÊNCIAS.....	111
ANEXOS	116
Anexo A – Decreto nº 7.566, de 23 de Setembro de 1909.....	117
Anexo B – Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011	119

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho, ancorado na teoria da Análise de Discurso com filiação em Michel Pêcheux, objetiva refletir acerca do discurso do Ensino Profissionalizante no Brasil, levando em conta suas determinações e escapes, a partir de uma perspectiva discursiva que coloca em relação texto e discurso, buscando compreender como se dá o processo de produção de sentidos, ou seja, que efeitos de sentido são possíveis apreender nesse processo. Nesta direção, ao abordarmos o discurso do/sobre¹ o Ensino Profissionalizante, acreditamos ir ao encontro do que postula Althusser (2001, p. 68), ao considerar que o aparelho escolar comporta-se como um aparelho ideológico de Estado e como tal, através de suas “concepções de mundo”, interpela os indivíduos enquanto sujeitos.

Esse estudo mobiliza, para a realização das análises, o pronunciamento de apresentação do presidente Nilo Peçanha do Decreto nº 7.566/1909 que institui o Ensino Profissionalizante (EP)² no Brasil e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec. Ambos têm se mostrado em pleno crescimento ao longo de sua trajetória. Também faz parte do material de análise o artigo 129 da Constituição Federal de 1937, por se apresentar como possibilidade de deslizamento do sentido para outros documentos do âmbito do EP, bem como a obra “Das Artes e Ofícios à Educação Tecnológica 90 Anos de História...”³, que versa sobre a trajetória da Educação Profissional em Pelotas, por se mostrar como uma possibilidade de acesso a documentos e discursivizações sobre o EP. Esta obra, prefaciada por Brod⁴, apresenta o uso das reticências em seu título, como forma de sinalizar que “trata-se de uma narrativa inacabada, pronta para novos sonhos, sem perder o eco da voz de Nilo Peçanha, cujos ideais são marcas da instituição”. Assim, antes mesmo de adentrar na obra, já é possível pensar a

¹ Entendemos pertinente utilizar “do”, visto que os documentos analisados – Decreto, Lei, artigo da Constituição Federal – constituem “o discurso do EP no Brasil”, bem como a obra “Das Artes e Ofícios à Educação Tecnológica 90 Anos de História...”, através de seu texto e dos documentos e relatam que a integram, representam a discursividade sobre o EP no Brasil, sem perder de vista a mútua relação entre ambas discursividades.

² A expressão Ensino Profissionalizante, ao longo do estudo será também tomada na forma abreviada “EP”.

³ Obra de Céres Mari da Silva Meireles, parte da dissertação de mestrado apresentada à faculdade de Educação – UFPEL, a qual rememora a trajetória da Educação Profissional em Pelotas, cuja gênese se encontra na Escola de Artes e Ofícios, que em decorrência de avanços e transformações, na data da obra é o Centro Federal de Educação Tecnológica, hoje é o Instituto Federal Sul-rio-grandense.

⁴ Antônio Carlos Barum Brod foi Diretor Geral do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas e primeiro Reitor do atual Instituto Federal Sul-rio-grandense.

incompletude do texto/discurso, as ressonâncias e as “marcas” linguísticas que o habitam, mas também a historicidade que lhe é constitutiva.

Na impossibilidade de determinar o momento preciso em que se firma o discurso da educação profissionalizante no Brasil, tomamos como efeito de discurso fundador o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, assinado pelo então Presidente da República, Nilo Peçanha, que criava as Escolas de Aprendizizes Artífices. Não obstante a isso, observamos ações anteriores, como a criação das escolas profissionais nas cidades de Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul, em 1906; o Congresso de Instrução, ocorrido no Rio de Janeiro, no mesmo ano; o Asilo de Meninos Desvalidos, inaugurado no Rio de Janeiro em 1875; o Instituto de Surdos Mudos em 1856; e o Instituto dos Meninos Cegos em 1854 (QUELUZ, 2000, p. 25-26). Essas escolas, de certa forma, teriam sido fontes inspiradoras do referido decreto, comprovando que o dito/realizado em outro lugar ecoa, produz sentidos para além do imediato.

Orlandi (1993b, p. 7) lembra que o discurso fundador “[...] não se apresenta como já definido, mas antes como uma categoria do analista a ser delimitada pelo próprio exercício da análise dos fatos que o constituem”. A autora refere ainda que, “em relação à história de um país, os discursos fundadores são discursos que funcionam como referência básica no imaginário constitutivo desse país”.

A motivação para a delimitação do tema deve-se ao fato da oportunidade de integrar o quadro funcional do Instituto Federal Sul-rio-grandense. A experiência como técnico administrativo, mostrou-se determinante para a escolha e efetivação desse estudo, visto que oportunizou uma significativa reflexão sobre a problemática educacional, com ênfase no ensino profissionalizante.

Foi decisivo para a realização deste trabalho o fato de que ocorreram modificações no contexto do Ensino Profissionalizante. Isso nos instigou a pesquisar quais efeitos de sentido se estabelecem nessas novas condições de produção (entendidas como o contexto imediato, situacional/institucional, assim como também o contexto sócio-histórico), e como eles se produzem discursivamente.

O interesse em trabalhar na área da análise de discurso reside principalmente, no fato de que tanto minha trajetória acadêmica quanto a profissional sempre esteve ligada a matérias técnicas e científicas, de cunho profissional, privilegiando o trabalho, e propiciando uma lacuna na formação humanística. Fato

este que fui tomar consciência somente após ingressar no primeiro curso de pós-graduação.

No mestrado, tomei conhecimento da Análise do Discurso e compreendi que a mesma se apresenta, então, como uma possibilidade de reflexão até mesmo sobre minha trajetória de vida, sobre a minha constituição como sujeito – que é determinado/interpelado ideologicamente – mas que, ao mesmo tempo, contribui para determinar/legitimar discursos a partir de suas práticas sociais.

Em suma, trabalhar com a AD deixou de ser exclusivamente uma opção teórico-metodológica e passou a ser uma vontade/necessidade de melhor compreender esse mundo que nos produz e o qual também (re)produzimos e que diante dele somos instados durante toda a nossa existência a interpretar e produzir sentidos.

Para a realização do presente trabalho, entendemos importante, ainda que breve, uma contextualização histórica sobre a educação no Brasil, bem como de aspectos relacionados ao Ensino Profissionalizante e sua trajetória, com o fim especial de possibilitar a compreensão de sentidos que circulam na contemporaneidade (1909-2014). A constituição do *corpus* discursivo⁵ para o desenvolvimento do presente estudo deu-se a partir da seleção de sequências discursivas de referência⁶, retiradas de documentos, do decreto nº 7.566 de criação do ensino profissionalizante no Brasil – que, por suas especificidades, o consideramos como o discurso fundador do Ensino Profissionalizante - e seu respectivo texto de apresentação. A seleção da SDR correspondente à Constituição Federal de 1937 ocorreu em função da possibilidade que ela apresenta de apreensão do deslizamento do sentido estabelecido no discurso do EP. As SDR referentes ao programa governamental Pronatec foram selecionadas por se apresentarem como uma espécie de atualização do decreto inicial. A análise, a partir

⁵Courtine (2009, p. 54) define *corpus discursivo* “como um conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido em relação a certo estado das *condições de produção* do discurso. A constituição de um *corpus* discursivo é de fato, uma operação que consiste em realizar, por meio de um dispositivo material de certa forma (isto é, estruturado conforme um certo plano), hipóteses emitidas na definição dos objetivos de uma pesquisa.”

⁶ Em Courtine (2009, p.55), encontramos a definição de *sequências discursivas* como “sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase”. Reconhece ainda o autor que a própria natureza e a forma dos materiais recolhidos são eminentemente variáveis e que a noção de SD é uma noção *vaga*. Ainda, a partir das reflexões deste autor, poderíamos pensar a Educação Brasileira como um “universal de discurso”, ou seja, como o conjunto potencial dos discursos que poderiam ser tratados no âmbito da educação em geral, o Ensino Profissionalizante como a delimitação de um *campo discursivo de referência* e os documentos analisados como um campo discursivo restrito.

das relações que se estabelecem entre os referidos documentos, portanto, nos permite acompanhar a movimentação discursiva para compreender o que permanece, o que é (re)significado, o que se apresenta como “novo” e o que pode ser entendido como determinações, ressonâncias ou escapes⁷. O fato de darmos espaço também à obra bibliográfica “Das Artes e Ofícios à Educação Tecnológica 90 Anos de História...” é porque entendemos que nela são apresentados importantes documentos e fatos relacionados ao tema, que igualmente nos auxiliam na apreensão dos efeitos de sentido que se instauram no Ensino Profissionalizante. Os documentos selecionados nos permitem chegar às concepções de ensino e relações de força/poder que os perpassam e contribuem para que o EP seja interpretado em uma direção e não em outra.

Nesse contexto, temos como objetivo principal procedermos a análise do discurso do EP no Brasil, a partir dos enunciados selecionados nos documentos anteriormente mencionados, seguindo o que preconiza a AD, com base na materialidade linguística, relacionada às condições de sua efetiva produção.

O estudo em foco contempla a trajetória histórica do Ensino Profissionalizante no Brasil, como também descreve as particularidades do mesmo processo, utilizando fontes documentais e bibliográficas, as quais se tornaram indispensáveis à articulação entre a materialidade das sequências discursivas de referência, objeto da análise, e os conceitos e noções da Análise de Discurso.

No âmbito dos estudos da educação e até mesmo do Ensino Profissionalizante, amplos debates têm sido travados em torno de questões como ensino, aprendizagem, formação do professor, currículo entre outros. No entanto, há espaço para empreender uma reflexão interpretativa da historicidade inscrita no discurso do EP no Brasil, já que a historicidade contribui para estruturar modos de agir e pensar de sujeitos. Assim, o desenvolvimento desta pesquisa resulta da inquietação por compreender possibilidades de sentido na materialidade linguística que compõe o discurso do Ensino Profissionalizante, discurso este que pode estar

⁷Orlandi (1983, p. 141) concebe “determinação” como sendo da ordem de formações imaginárias, de representação, que tem a ver com a posição dos sujeitos no discurso. Serrani-Infante (1991, p.93-110) desenvolve a noção de ressonância discursiva a partir da observação dos funcionamentos parafrásticos na constituição do discurso. A autora defende que há ressonância discursiva quando determinadas marcas linguístico-discursivas se repetem, contribuindo para construir a representação de um sentido predominante. A noção de escape entendemos a partir do que desenvolve Henry (2013, p.9), quando se refere à possibilidade de resistência, de fuga que tem o sujeito do discurso, traduzindo-se em novas formas de configuração do saber-poder instaurado no discurso.

contribuindo para o fortalecimento de representações da realidade ou para sustentar preconceitos e relações de poder, ou ainda, para transformar esta realidade.

A partir do referencial teórico da AD e mediante aplicação do dispositivo de análise à leitura efetuada sobre as sequências discursivas de referência, buscamos, especificamente:

- i. observara partir da análise documental, ao longo do tempo, a quem se destinou/destina o Ensino Profissionalizante no Brasil;
- ii. apreender quais as concepções de ensino que perpassam os documentos analisados e como essas se exteriorizam na materialidade discursiva;
- iii. identificar, no *corpus* de análise, o que permanece, o que é parafraseado, (re)significado e o que se apresenta como “novo” na materialidade do discurso em pauta;
- iv. investigar se aparecem ressonâncias do não dito, que embora ausente, ali significa;
- v. relacionar os elementos dessa materialidade discursiva às relações de poder que se estabelecem tanto no âmbito da educação profissional como na sociedade.

Sobre as relações de poder, mencionadas no item V, terão caracter especial aquelas que deixam entrever relações de força, quase sempre apresentadas de forma naturalizada. Desse modo, é esta história do dizer, o algo “mais” que está presente no discurso do Ensino Profissionalizante de forma dissimulada, que está em análise nesta dissertação.

Cabe mencionar ainda que, embora esse estudo esteja estruturado em capítulos, seguindo alguns preceitos metodológicos e de organização, entendemos pertinente realizar as análises ao longo do trabalho. Em outras palavras, as análises irrompem apoiadas nos conceitos e noções da Análise de Discurso, no momento em que surge a necessidade de serem evocados para a compreensão de determinados funcionamentos discursivos. Estes que se ligam a um passado, os quais rememoram, a partir de suas filiações, a memória discursiva.

Privilegiar esta forma de trabalho permite-nos pensar a língua como materialidade do discurso. O histórico e o social a atravessam e a constituem e, sobretudo, nela se inscrevem para fazer sentido. Desta forma, trabalhar a língua numa perspectiva discursiva nos permite, a partir de sua materialidade, considerar aspectos como a falha, a incompletude, a contradição, o equívoco, que embora a

constituam, nem sempre são percebidos. Eles só poderão ser apreendidos na dimensão do real da língua.

A seguir, optamos por tecer um breve comentário acerca do interesse do homem pela linguagem, bem como sobre a Análise de Discurso pecheuxtiana, a qual nos filiamos para a elaboração deste estudo.

1.1 O INTERESSE PELA LINGUAGEM E A ANÁLISE DE DISCURSO

Primeiramente, gostaríamos de lembrar que o interesse do homem pelo estudo da linguagem é antigo. De acordo com Orlandi (2009, p. 7-11), o homem procura dominar o mundo em que vive e uma das maneiras de obter esse domínio é através do conhecimento. Desta forma, ele procura explicar tudo o que existe, e a linguagem faz parte deste universo. No momento em que o homem procura explicar a linguagem, está procurando explicar algo que lhe é próprio, que faz parte de seu mundo e que é fundamental à sua convivência com os outros seres humanos.

A autora ainda salienta que há um número enorme de fatos que mostram a atenção que os homens de diferentes épocas sempre dedicaram à linguagem. Isto se deve ao fato de a linguagem ser um elemento extremamente importante na vida do homem, pois ao se expressar através da linguagem, o homem faz muito mais do que se comunicar⁸, ele representa seus pensamentos, exerce seu poder, elabora sua cultura e sua identidade. Desta forma, reveste-se o homem de sua dimensão simbólica, e é esta que o liga aos outros homens e à natureza.

Ao referir-se aos estudos sobre a linguagem, Orlandi (2009, p.47) menciona sua importância, porém chama a atenção para o fato de que os estudos tradicionais não contemplaram a situação real de uso da língua. De certa forma, isso propicia um ambiente favorável para que surjam outras tendências, que se volte para a heterogeneidade e a diversidade, para os usos concretos da linguagem, privilegiando as noções de contexto, de sociedade, de história.

⁸ Em “Análise Automática do Discurso (AAD69)” (1997), a partir do esquema informacional de Jakobson (1963), Pêcheux (1997), já na fase inicial da AD, faz referência à noção de “formações imaginárias”, que designam o lugar que o sujeito atribui a si e ao outro, o qual é determinante de seu dizer, visto que o processo discursivo supõe por parte do emissor um trabalho de “antecipação das representações do receptor”. Este “mecanismo de antecipação” incidirá diretamente no modo de formulação do sujeito numa pretensa intenção de que seu discurso funcione de uma maneira e não de outra (PÊCHEUX, 1997, p.82-84).

Entre as várias metodologias e teorias que buscam mostrar a relação da linguagem com aspectos sociais, surge a análise de discurso, na década de 60 do século XX, na França. A proposta básica era considerar como primordial a relação da linguagem com a exterioridade, procurando evidenciar as muitas maneiras de significar que a materialidade linguística permite e trabalhando com sistemas de dispersão e com a determinação histórica dos processos de significação (ORLANDI, 2012, p. 72).

Pensar a língua como materialidade do discurso, onde o histórico e o social a atravessam e a constituem, torna-se um desafio, já que o imaginário, que a restringe à sua organização, favorece o encobrimento desses importantes aspectos que, muitas vezes, deixam de ser considerados.

O analista de discurso deve buscar ultrapassar as fronteiras do linguístico, para analisar que efeitos de sentido produz o imaginário na relação do sujeito com a língua inscrita na história. Consequentemente, somos levados a pensar no sujeito que enuncia a partir de determinado lugar, e que mesmo empreendendo um posicionamento, é mediado pelo efeito ideológico.

Na perspectiva da AD, a ideologia é constitutiva da língua e nela opera/funciona de forma dissimulada, isto é, “mesmo quando parece não estar funcionando” (PETRI, 2010, p.3), o que leva a compreender que o sentido de uma palavra não existe em si mesmo, ou seja, o sentido tem a ver com as posições sustentadas por aqueles que empregam as palavras. Essa determinação ideológica perpassa o discurso, o sujeito e o sentido.

O assujeitamento do sujeito ocorre, no entanto, sob a aparência da autonomia, portanto, é neste sentido que o sujeito da AD não é concebido como um sujeito uno, centro/origem de seu dizer e controlador dos sentidos. Cabe mencionar que Pêcheux (1997, p. 177) trata esse sentimento de autonomia como ilusório, apresentando para maior esclarecimento os “esquecimentos 1 e 2”. Em outras palavras, a AD considera a noção de ideologia como instauradora do efeito de transparência da língua e dos sentidos, assim como do sentimento de unicidade e originalidade do dizer do sujeito.

Em geral, o sujeito não tem consciência das condições que determinam as relações de produção e de força a que está submetido, do assujeitamento (processo de interpelação do indivíduo em sujeito, que o torna efeito ideológico), que ocorre de

forma dissimulada. Para sustentar e elucidar de que forma o assujeitamento acontece, Pêcheux (1995) apresenta o conceito de esquecimento.

Para o autor, o esquecimento nº 1 é da ordem do ideológico e do inconsciente, da ordem do discurso, ordem na qual as ordens anteriores estão materialmente ligadas. Os processos discursivos têm origem exterior ao sujeito, mas é através deste que se realizam, ou seja, o sujeito não pode se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina, ou mesmo exterior à própria ordem da história ou da língua, (do discurso). Assim é pelo funcionamento do esquecimento nº 1 que o sujeito acredita ser a origem do que diz, como se os sentidos dele partissem, agindo de forma automática.

Ainda segundo o autor, o esquecimento nº 2 é da ordem do enunciado. É aquele esquecimento pelo qual todo sujeito-falante seleciona, no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase, um enunciado, forma ou sequência, e não outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada (PÊCHEUX, 1995, p. 173). Este esquecimento produz a ilusão do sujeito de controlar o seu dizer e possuir sua liberdade de sujeito-falante.

A Análise de Discurso apresenta-se, então, como uma teoria que se interessa pelo discurso, ou seja, pela palavra em curso. Analisa o sujeito falando, para assim compreender o funcionamento da linguagem, isto é, o modo como o dizer de um determinado sujeito produz um efeito de sentido e não outro.

Com base no acima exposto, entendemos que a Análise de Discurso fornece subsídios para reflexões acerca das relações significativas e fundamentais entre o homem e a sociedade na história, portanto é capaz de dar sustentação à análise que desejamos empreender. De acordo com Orlandi (2012, p. 9), “a AD nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem”, ou seja, somos capazes de perceber as pressões exercidas pelas estruturas de dominação, legitimadas pelas ideologias operantes.

Assim, a partir da mobilização de noções e conceitos da AD, esperamos compreender o discurso do/sobre o EP e seus prováveis deslocamentos, transformações, permanências e/ou apagamentos. Tendo em vista o fato de termos optado por apresentar nossas análises ao longo do texto, na continuidade,

entendemos ser pertinente apresentar os aspectos metodológicos que nos norteiam no decorrer desta dissertação.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

2.1 DELIMITAÇÃO TEMÁTICA E DEFINIÇÃO DO *CORPUS*

Conforme anteriormente mencionado, o estudo versa sobre o discurso do Ensino Profissionalizante no Brasil, o qual contribui para a formação de um imaginário instaurado a partir de documentos e práticas sócio-historicamente determinadas, portanto, ideológicas e contraditórias, que interpelam os indivíduos em sujeitos, mas que também não estão imunes à falha, no ritual ideológico que produzem.

De acordo com os pressupostos da AD, vislumbramos buscar marcas e pistas que nos levem à compreensão do processo discursivo em pauta. Detemo-nos neste estudo a analisar as relações que se estabelecem entre o Decreto nº 7566/1909, o artigo 129 da Constituição Federal de 1930 e a Lei 12.513/2011, de instituição do Pronatec. Nesses documentos buscamos não somente a materialização do ideológico no simbólico, mas também o que faz eco, o que escapa, o que desliza, pistas que nos forneçam vestígios de (in)visibilidade, o que possibilita que o sentido possa sempre ser outro, ou seja, que a interpretação ocorra na deriva do sentido.

Tomamos como nosso maior desafio, a partir do dispositivo teórico⁹, a construção e “individualização” do dispositivo analítico, quando nos guiamos pelo que diz Orlandi (2012, p. 19): “[...] o dispositivo teórico é o mesmo, mas os analíticos não. O que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise”.

Deste modo, com a responsabilidade pela construção do dispositivo analítico, nos propomos à construção de um dispositivo de interpretação que:

[...] tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras (ORLANDI, 2012,p.59).

⁹ A partir de Orlandi (2001, p.21), é possível compreender o dispositivo teórico como o instrumento, que ancorado na fundamentação teórica – neste caso na Análise de Discurso – mostra-se capaz de desfazer o efeito de evidência da linguagem, possibilitando trabalhar sua espessura semântica-linguística e histórica.

E é esta proposta que nos leva a contrapor, a comparar textos/discursos de diferentes sujeitos/documentos/épocas, para assim compreender o que permanece, o que desliza e o que se (re)formula. Partimos, então, para nossa tarefa, sem esquecer que todo enunciado tem a especial condição de oferecer lugar à interpretação, podendo, portanto, tornar-se outro, face à própria interpretação, o que é possível pelo funcionamento do ideológico e do inconsciente que constitui sujeitos e sentidos.

Em outras palavras, com o dispositivo que construímos, esperamos ser capazes de mostrar e lidar com essa particular incompletude dos sentidos. Oportunamente, Orlandi (2012, p.60) nos lembra que não há sentidos “literais”, pois uma mesma palavra, na mesma língua, significa diferente, dependendo da posição ocupada pelo sujeito e de sua inscrição em uma ou outra formação discursiva.

Outra questão que merece atenção, ainda de acordo com a autora, é o fato de que a interpretação aparece em dois momentos durante a análise. Primeiro, aparece como objeto de análise, pois o sujeito que fala interpreta, e este gesto de interpretação do sujeito constitui o sentido que é submetido à análise. Nesse momento, então, cabe ao analista descrever o gesto de interpretação do sujeito. No segundo momento, é preciso compreender que não é possível descrever sem interpretar, considerando que o próprio analista está envolvido no processo de interpretação e, como tal, está afeito aos efeitos do ideológico e do inconsciente, portanto, situa-se em uma posição que não é neutra.

No entanto, a autora nos lembra que é nesse momento que o dispositivo teórico é capaz de nos auxiliar no que se refere à produção do deslocamento de nossa posição de sujeito em relação à interpretação, permitindo que o trabalho analítico ocorra em uma posição de entremeio da descrição com a interpretação. O dispositivo teórico está também imbuído do ideológico, porém, avança, permite pensar, interpretar a interpretação, atravessando o efeito de transparência da linguagem e da obviedade do sentido.

É pela mediação teórica que nos tornamos capazes de compreender o movimento da interpretação, objeto de nossa análise. Podemos contemplarmo-nos apensar ao mesmo tempo em que nos colocamos em suspensão em relação à interpretação.

A mediação teórica é um trabalho que se faz permanentemente presente em todos os passos empreendidos para a análise, subsidiando a construção do dispositivo analítico que, neste estudo, particulariza-se pela mobilização, em especial, dos conceitos de ideologia, formação discursiva, forma-sujeito, posição sujeito, interdiscurso, memória, deslizamento, entre outros, aplicados à interpretação das SDR em análise.

Ainda como forma de explicitar o trabalho discursivo, nos pautamos na noção de ressonâncias discursivas, desenvolvidas a partir da paráfrase discursiva, as quais serão retomadas adiante.

2.2 POSICIONAMENTOS METODOLÓGICOS E PRINCÍPIOS DE ORIENTAÇÃO FRENTE ÀS ANÁLISES

De acordo com o que argumenta Orlandi (2001, p. 21), podemos dizer que, ao considerarmos a materialidade da linguagem, ou seja, a sua não transparência, surge a necessidade de construir um artefato que nos possibilite trabalhar sua espessura semântica-linguística e histórica, sua discursividade, seu funcionamento, sua historicidade. É nesta perspectiva que a AD reconhece então a impossibilidade de um acesso direto ao sentido, o que faz com que se desenvolva a noção de “dispositivo”.

Deste modo, a AD potencializa a necessidade de o analista construir uma metodologia que atenda aos pressupostos teóricos. A metodologia alicerça os gestos de interpretação do analista, para que assim se viabilize a compreensão do funcionamento discursivo.

Considerando que não há sentido em si, e sim funcionamento da linguagem, a AD apresenta-se como teoria da interpretação, colocando a interpretação em questão, já que a mesma emerge justamente da “abertura do simbólico”, ou seja, das múltiplas possibilidades de significação que a materialidade linguística oferece. Assim, ocupa-se a AD em trabalhar a opacidade do texto, por considerar que é nela que está presente o político, o simbólico, o ideológico.

Assim, podemos dizer que o caminho que dá acesso ao sentido, envolve a materialidade do texto, seu funcionamento, sua historicidade, os mecanismos dos processos de significação.

Orlandi (2001) alerta-nos para o fato de que o objetivo da análise de discurso é descrever o funcionamento do texto, ou seja, explicitar como um texto produz sentido. E isso transfere ao analista de discurso a responsabilidade de mostrar os mecanismos dos processos de significação, o que pode ocorrer a partir tanto da presença de regularidades como das possibilidades de deslizamento, ambas igualmente constitutivas do sentido.

Convém salientar que compreender o funcionamento do discurso implica articular o que é da ordem da língua e o que deriva de sua historicidade, isto é, considerá-la como estrutura e acontecimento (PÊCHEUX, 1995, p. 56-57). De fato, é o dispositivo construído pelo analista que permitirá a apreensão/compreensão do funcionamento discursivo, bem como o apagamento das evidências oriundas do funcionamento ideológico.

Afirma Orlandi (2001, p. 25) que a construção do dispositivo desloca a posição do sujeito para a posição/lugar construído pelo analista, a partir do qual pode produzir outra leitura, que trabalhe o efeito de evidência, a espessura semântica, a materialidade da construção discursiva do referente, levando em consideração a falta, o deslize, o equívoco, a ideologia. Esta perspectiva contempla o movimento da interpretação.

É este lugar construído pelo analista de discurso que nos permite “seguir” o movimento da interpretação para, a partir daí, compreendê-la. Este lugar de entremeio entre descrição e interpretação possibilita tornar visível o (in)visível, que ratifica à descrição sua sujeição ao equívoco e ao sentido a possibilidade de tornar-se outro, igual ou diferente.

No entendimento da autora, “o trabalho do analista é em grande parte o de situar (compreender) -não apenas refletir- o gesto de interpretação do sujeito e expor seus efeitos de sentido” (ORLANDI, 2001, p. 25), assim como também entender a interpretação como uma prática discursiva que intervém no mundo e no real do sentido. No transcorrer do mesmo estudo, a autora complementa:

O gesto do analista é determinado pelo dispositivo teórico enquanto o gesto do sujeito é determinado por um dispositivo ideológico. O sujeito funciona no ordinário do dizer sob o efeito do apagamento da alteridade (exterioridade, historicidade), com a ilusão do sentido-lá, de sua evidência. A posição construída pelo analista visa não refletir essa ilusão, mas ao contrário, trabalhá-la, levar em conta a questão da alteridade, tornando visível o modo como a ideologia opera (ORLANDI, 2001, p.26).

Deste modo, esperamos por meio do dispositivo teórico, ainda que tenhamos consciência de nossa sujeição à interpelação ideológica, produzir o deslocamento necessário para que possamos trabalhar as fronteiras das diferentes formações discursivas que estão em jogo no *corpus* da análise, assim como configurar a existência de uma formação discursiva própria do Ensino Profissionalizante, se assim o estudo requerer. Tudo com o objetivo de desconstruir o efeito de evidência, abrindo espaços para diferentes possibilidades de significação, a partir das quais se torne possível relativizar a relação do sujeito com a interpretação.

Por considerarmos o conhecimento nos dado pela AD, acreditamos que, metodologicamente, esta dissertação atende aos seus preceitos. Salientamos que os procedimentos analíticos/interpretativos têm por base, ao mesmo tempo, elementos linguísticos e históricos, que permitem relacionar no discurso em pauta, aspectos históricos, ideológicos e subjetivos, buscando compreender o processo de constituição de sentido.

O trabalho de análise parte da superfície linguística (sequência discursiva de referência), passa pela análise, interpretação e aplicação dos princípios metodológicos e pressupostos da AD, por nosso gesto de interpretação, refletindo sobre o modo como os sentidos podem ser produzidos.

Para a realização da análise, utilizamos sequências discursivas de referência que, de acordo com Courtine (2009, p. 55), podem ser entendidas como sequências orais ou escritas de dimensão maior que a frase, que representarão cada recorte temático realizado no corpus. No caso da nossa pesquisa, dadas as especificidades dos documentos analisados, optamos por não trabalhar com recortes, nos moldes do que foi apresentado por Courtine. Iremos trabalhar com as SDR de forma individual, mas que representam recortes (nacos) do discurso em pauta.

A totalidade das SDR analisadas nos permite sustentar a representatividade do discurso do/sobre o EP. Apresentamos as SDR ao longo do texto, numeradas para efeito de organização da análise.

A análise das sequências discursivas de referência nos permite determinar que posições-sujeito estão em jogo na formação discursiva do EP, como também nos permite entender o funcionamento ideológico do discurso, e sua relação com as condições de produção e com elementos da memória do dizer.

Os textos foram selecionados buscando encontrar regularidades, determinações, deslizamentos, (re)formulações, para, a partir destas, empreender a análise à luz dos postulados teóricos da AD. Em suma, em nosso percurso de realização das análises, entendemos importante, como primeiro gesto do analista, compreender o funcionamento da paráfrase, concebendo-a, ao mesmo tempo, como um fato de linguagem e como uma ideia diretriz na análise, ou seja, ela torna possível a relação do dizer com outros dizeres, possibilitando assim a passagem da materialidade linguística (texto) para o objeto discursivo.

Segundo Orlandi (2001, p. 51), esse primeiro gesto de interpretação, fundamental para a análise, permite ao analista relacionar-se com a sintaxe e a enunciação, ao mesmo tempo em que propicia o início de sua descrição. Deste modo, iniciamos nossa reflexão sobre os diferentes efeitos de sentidos instaurados em nosso *corpus* discursivo, a partir das *relações de* parafraseagem existentes entre as diferentes expressões, palavras e enunciados selecionados para a análise. Assim, permitimo-nos trabalhar a repetibilidade como forma de instauração de uma matriz de sentido que se organiza no interior de uma FD, estabelecendo o que *pode e deve ser dito* em seu interior, isto é, procurando entender quais sentidos podem ou não ser produzidos.

Trabalhamos, então, a repetição como uma forma de regularização de determinados sentidos. A noção de repetibilidade implica na aceitação de que os sentidos preexistem ao discurso do sujeito, e são repetidos, ainda que inconscientemente.

O que sabemos é que, embora haja um esforço que remeta para a cristalização, regulação dos sentidos, estes sempre podem se alterar. A partir das relações parafrásticas estabelecidas, com o propósito de enriquecer nossos argumentos da análise, trazemos para a discussão a noção de *ressonância discursiva*. Deste modo, para analisar a representação de sentidos predominantes nas SDR selecionadas, utilizamos como categoria analítica a noção de *ressonância discursiva* que, de acordo com Serrani-Infante (2001), são recorrências parafrásticas que se condensam em sentidos predominantes na construção da referência do objeto de discurso.

Interessa-nos especialmente, aqui, as formas pelas quais o mesmo e o diferente são retomados para produzir sentido, o que faz com que tomemos as noções de pré-construído, de discurso transversal e de memória, entre outras, como

categorias de análise para explicitar o funcionamento discursivo. Vale ressaltar que aprofundaremos a discussão em torno dessas noções, no momento em que forem mobilizadas para as análises.

Com isto, podemos observar que a repetibilidade possibilita tanto a instauração do “sentido mesmo” como do “sentido diferente”. O mesmo ocorre em uma família parafrástica (que funciona como uma matriz de sentido), como também em uma relação de metáfora em que uma palavra é tomada pela outra, mas produzindo o mesmo sentido. Já o “novo/diferente”, ocorre a partir das atualizações das redes de memória, que produzem alterações nos sentidos cristalizados e que, por sua vez, provocam a desestabilização nos processos de regulação. É interessante lembrar “a diferença que se estabelece entre *processo metafórico*, que ocorre no âmbito de uma matriz de sentido, e o *efeito metafórico*, que se instaura pelo deslizamento entre saberes produzidos a partir de diferentes posições-sujeito, inscritas numa mesma FD” (INDURSKY, 2011, p. 79).

A metáfora (o deslizamento) é, pois, o lugar da interpretação, da ideologia, da historicidade. É ela que permite a observação dos deslizamentos que dão visibilidade à historicidade e a compreensão do trabalho ideológico (ORLANDI, 2001, p. 51).

Em resumo, para compreender o funcionamento discursivo dos textos selecionados, percorremos o seguinte percurso:

- i. estabelecemos as relações de parafraseagem que as diferentes expressões, palavras e enunciados mantêm entre si (matriz de sentido);
- ii. a partir do estudo do processo de repetibilidade, procuramos demonstrar que sentidos se condensam, se regularizam, se tornam predominantes na construção da referência do objeto de discurso;
- iii. considerando que o processo de repetibilidade institui a *matriz de sentidos*, a qual impõe limites à repetição, ou seja, estabelece o que pode e o que não pode ser dito, buscamos entender se os enunciados se inscrevem na mesma formação discursiva;
- iv. a partir da configuração da formação discursiva predominante, demonstraremos a partir de que posições-sujeito os enunciados foram produzidos.

Por tudo quanto precede, podemos dizer que o nosso interesse é compreender a construção discursiva das SDR selecionadas, trabalhando a espessura semântica das mesmas, sua materialidade, sua historicidade, para assim desfazer seu efeito de evidência. E esse trabalho realiza-se a partir de vários movimentos que nos levam da teoria para a prática analítica, e dessa, retornaremos à teoria, sempre em busca de sustentação para nosso gesto de interpretação e acesso aos sentidos produzidos no texto.

Para isso, foram apresentadas, nas Considerações Iniciais, a definição do objeto de estudo, a explicitação da escolha do *corpus* discursivo, dos objetivos e dos fundamentos teóricos que embasam a análise. Ainda, na parte inicial, fizemos um breve relato acerca dos estudos sobre a linguagem e a Análise de Discurso.

No capítulo 2, discorreremos sobre os aspectos metodológicos da pesquisa e a atividade do analista do discurso, os documentos selecionados, a constituição do *corpus* da análise e a justificativa teórica da abordagem metodológica, os posicionamentos metodológicos e também sobre os princípios de orientação frente à análise dos dados, os quais serão analisados de acordo com a perspectiva da AD com filiação em Michel Pêcheux, teoria em que se define a linguagem/discurso como constituinte dos sujeitos e sentidos, sob uma concepção sócio-histórica.

No capítulo 3, através de uma revisão bibliográfica, definimos o processo de formação do Ensino Profissionalizante no Brasil e suas peculiaridades, contemplando a formação do processo educacional no Brasil, o cenário de criação e a trajetória do EP no país, tomados como base para compreendermos os efeitos de sentidos que circulam na contemporaneidade.

O Capítulo 4 é apresentado a partir dos itens que se seguem: 4 O Funcionamento Discursivo do EP (Decreto 7566/1909 – Lei 12.513/2011) na Perspectiva da AD; 4.1 Discurso e sujeito; 4.2 Discurso e ideologia; 4.3 Discurso e imaginário: a construção do “outro” (cidadão brasileiro) no discurso do EP; 4.4 Discurso, memória e sentido; 4.4.1 Sobre a ressonância discursiva; 4.4.2 A (re)significação do discurso; 4.4.3 O funcionamento parafrástico do discurso; 4.4.4 A determinação do discurso; 4.4.5 Os escapes no funcionamento do discurso do EP, momento em que tratamos da análise do discurso do EP no Brasil na perspectiva da Análise de Discurso, mobilizando noções basilares como sujeito, ideologia, imaginário, memória e sentido, entre outros, mostrando que através da linguagem, discurso/sujeito/sentido se constituem a partir das ideologias operantes.

Salientamos que os três primeiros capítulos foram desenvolvidos com vistas a compor e dar subsídios às análises empreendidas.

Nas considerações finais, demonstramos os resultados obtidos, relacionando-os aos conceitos e noções próprios da AD, como também buscamos restituir a historicidade própria do discurso do EP no Brasil, seus efeitos, determinações, direcionamentos, escapes e apagamentos, valendo-nos desses conceitos para demonstrar que o discurso não tem a função única de comunicar, mas de constituir sujeitos, de moldar práticas que se cristalizam e se perpetuam na relação entre o simbólico e o ideológico.

Entendemos que o discurso do EP não se constitui desvinculado das forças que determinam a própria organização da sociedade e da educação no Brasil. A seguir, iniciamos um percurso bibliográfico, no qual destacamos aspectos da história da educação em nosso país que dialogam e nos ajudam a apreender os sentidos historicamente constituídos e cristalizados acerca do Ensino Profissionalizante.

3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL

3.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Para a realização do presente trabalho, sentimos a necessidade de uma breve contextualização histórica sobre a educação e de uma abordagem sobre a trajetória da educação profissional no Brasil, no que se refere a medidas como legislação e políticas públicas estabelecidas pelo Governo Federal. Esta contextualização complementa o referencial teórico escolhido como suporte para o desenvolvimento deste trabalho.

O modelo econômico brasileiro, fundado principalmente na grande propriedade e na mão de obra escrava teve grandes implicações na estrutura educacional do país. O ensino trazido pelos padres caracterizava-se por uma forte reação contra o espírito crítico, pelo apego às formas dogmáticas de pensamento, pela revalorização da harmonização da fé e da razão, pela reafirmação da autoridade e pela prática de exercícios intelectuais que visavam atividades literárias e acadêmicas destinadas a formar letrados eruditos. Por outro lado, apresentava um desinteresse quase total pela ciência e pelas atividades técnicas e artísticas.

Esse ensino praticado na época distanciava-se da realidade da vida na colônia, não contribuía para qualquer tipo de modificação tanto na estrutura social como na econômica. Considerando que as atividades de produção desse contexto não exigiam preparo, “o ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo” (ROMANELLI, 1988, p. 34).

Desse modo, a educação jesuíta voltada para o ensino religioso e à valorização “das coisas do espírito”, capaz de abrilhantar a inteligência, “não perturbava a estrutura vigente, subordinava-se aos imperativos do meio social, marchava paralelamente a ele” (SODRÉ, 1970 apud ROMANELLI, 1988, p. 34). A educação ministrada à população indígena foi a mesma estendida aos filhos dos colonos, através das escolas elementares, que seguiam o trabalho realizado pela catequese, ou seja, garantiam a evangelização dos indígenas e a manutenção da fé entre os colonos.

Esse modelo de ensino, tido como neutro¹⁰, instaurava uma política de dominação pela servidão. Indígenas e colonos eram submetidos aos ideais da fé cristã, ou seja, deveriam aceitar a vontade de Deus sem se revoltar, pois o lugar destinado a cada um era resultado da vontade Divina.

A estrutura de poder fundava-se na autoridade sem limites dos donos de terras, e as formas de pensamento e ideias dominantes na cultura medieval europeia foram instituídas através da obra dos Jesuítas.

Afinal, ao branco colonizador, além de tudo, se impunha distinguir-se, por sua origem europeia, da população nativa, negra e mestiça, então existente. A classe dominante, detentora do poder político e econômico, tinha de ser também detentora dos bens culturais importados. (ROMANELLI, 1998, p.33)

Assim, a organização social somada ao conteúdo cultural importado da Europa contribuiu para que a sociedade latifundiária e escravocrata passasse também a ser uma sociedade aristocrática. Predominava, dessa forma, uma minoria de donos de terras e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos.

A educação fundava-se já destinada a uma minoria, pois dela eram excluídos os agregados, os escravos, as mulheres e os filhos primogênitos dos donos de terras e senhores de engenho, a quem cabia a responsabilidade pela direção futura dos negócios paternos, e que, por esse motivo, recebiam apenas uma rudimentar educação escolar e a preparação para assumir a direção do clã, da família e dos negócios. Nessa estrutura, apenas um número reduzido de pessoas pertencentes à classe dominante tinha acesso à educação escolarizada, como pode ser evidenciado na citação que se segue.

A luta pela escola no Brasil, desde o momento em que passou a crescer a demanda social da educação, assumiu, a nosso ver, o caráter de verdadeira luta de classes. Ao afirmar isso, não pretendemos dizer que essa luta foi consciente por parte dos estratos sociais em competição. Na verdade, a forma como se expressou e se tem expressado a demanda social de educação, forçando o sistema educacional a abrir suas portas às camadas mais baixas da população, tomou o aspecto de uma luta inconsciente, mas decisiva, das camadas em ascensão por posições de maior relevo [...]. Do ponto de vista das camadas populares, o que elas se propunham era garantir o acesso às posições das classes altas. Do ponto de vista destas, o que era preciso ser feito, e o foi, era manter o controle dessa expansão, de

¹⁰ O ensino praticado, por ser caracterizado como conteúdo cultural importado, inspirado pela ideologia religiosa católica, ligado à cultura europeia e alheia a fronteiras políticas, era concebido como neutro (AZEVEDO, 1953, vol. II, p. 43-44).

forma que ela se fizesse em limites estreitos e assegurasse certo grau de seletividade capaz de, em face da impossibilidade de se conter a demanda, fazer com que subissem apenas os “mais capazes” (ROMANELLI, 1988, p.103).

Defende a autora, a ideia de que a expansão do ensino assumiu o aspecto de luta de classes, e este é um dos motivos que explicam porque não houve uma mudança estrutural, ou seja, permaneceu o mesmo tipo de educação aristocrática e acadêmica da velha ordem, anterior à década de 30. Assim, de um lado, encontravam-se as camadas populares em busca de ascensão, por outro, as classes altas, por meio dos mecanismos de seletividade, procurando conter essa ascensão. Fica então registrado nas palavras de Romanelli (1988) que a estrutura e a manutenção do sistema escolar dependiam muito mais do grau de prestígio e da força política do que de qualquer outro fator para se estabelecer e, evidentemente, nestas condições, preponderavam quase sempre os interesses e valores dos grupos dominantes. Acrescenta a autora:

Assim, como acontece com a cultura letrada e com a ordem econômica, a forma como se origina e evolui o poder político tem implicações para a evolução da educação escolar, uma vez que esta se organiza e se desenvolve, quer espontaneamente, quer deliberadamente, para atender aos interesses das camadas representadas na estrutura do poder. Dessa forma, ainda que os objetivos verbalizados do sistema de ensino visem atender aos interesses da sociedade como um todo, é sempre inevitável que as diretrizes realmente assumidas pela educação escolar favoreçam mais as camadas sociais detentoras de maior representação política nessa estrutura. (ROMANELLI, 1988, p 29)

Entendemos pertinente, já neste momento, chamar a atenção para o fato de que esses sujeitos, ainda que não se dessem conta da discriminação instaurada no ensino das escolas elementares, e mesmo antes destas, são interpelados ideologicamente, em um jogo de forças que os constituem, através de práticas, convenientemente administradas e interpostas, que se traduzem em mecanismos de controle e direcionamento, na maioria das vezes, nem percebidos por esses sujeitos.

Desse modo, as significações presentes nas situações cotidianas de aprendizagem de sujeitos estavam impregnadas pelo ideológico que, na relação com o simbólico, sustentavam relações de poder, quer da igreja, quer da classe dominante. Relações estas naturalizadas pelos discursos em circulação, como tentativa de garantir a estabilização de efeitos de sentido que direcionassem e

servissem como referência para os sujeitos, na compreensão e aceitação das condições sociais em que viviam.

Sob essa perspectiva, que buscava manter as relações de poder e a desigualdade existente, fundaram-se os colégios, com o fim principal de preparar os servidores da Ordem para o exercício do sacerdócio, onde eram ministrados os ensinamentos das ciências humanas, das letras e das ciências teológicas. Era também na classe dominante que se recrutavam os futuros sacerdotes.

Firma-se assim, a nosso ver, um modelo de educação classista e excludente, já que a educação elementar era destinada para a população indígena e branca em geral, excetuando-se as mulheres. A educação média era destinada aos homens da classe dominante, sendo que parte destes continuavam nos colégios preparando-se para ingressar na classe sacerdotal, que era destinada à educação superior religiosa. A Europa era o destino para os que não desejavam seguir a carreira eclesiástica, principalmente a Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar letrados.

A obra de catequese administrada pela Companhia de Jesus no Brasil, gradativamente, cedeu lugar à educação da elite. Mesmo após a expulsão dos Jesuítas no século XVIII, a educação manteve as mesmas características. “Dela estava excluído o povo e foi graças a ela que o Brasil se ‘tornou, por muito tempo, um país da Europa’, com os olhos voltados para fora, impregnado de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante” (ROMANELLI, 1988, p. 35, grifo da autora).

De acordo com o que argumenta a autora, a educação dada pelos jesuítas transformou-se em educação de classe. Esta atravessou todo o período colonial e imperial, atingindo o período republicano, sem ter sofrido modificação estrutural, mesmo quando a sociedade necessitava da ampliação da oferta escolar (ROMANELLI, 1988). Vale ressaltar que encontramos o mesmo entendimento em Azevedo (1953, p. 31):

[...] já não era somente pela propriedade da terra e pelo número de escravos que se media a importância ou se avaliava a situação social dos colonos: os graus de bacharel e os de mestre em artes (dados pelos colégios) passaram a exercer o papel de escada ou de ascensor, na hierarquia social da Colônia, onde se constituiu uma pequena aristocracia de letrados, futuros teólogos, padres-mestres, juizes e magistrados.

A decadência econômica e o atraso cultural, em grande parte, oriundos do fanatismo religioso, fez com que surgisse na Metrópole um descontentamento geral em relação aos Jesuítas. Isso resultou na expulsão dos mesmos do território português e de seus domínios, no ano de 1759, o que ocorreu também por força da ascensão do Marquês de Pombal, cuja linha de pensamento se vinculava ao enciclopedismo.

Levou ainda treze anos para acontecer a substituição dos educadores e do sistema jesuítico. O novo sistema optou pela diversificação das disciplinas isoladas, e os leigos começaram a ser introduzidos neste novo sistema. Pela primeira vez, o Estado assumiu os encargos da educação, porém o ensino manteve-se com os mesmos objetivos, conforme podemos observar:

[...] religiosos e literários e se realizou com os mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estreita, concretizado nas varas de marmelo e nas palmatórias de sucupira, tendendo a abafar a originalidade, a iniciativa e a força criadora individual, para pôr em seu lugar a submissão, o respeito à autoridade e a escravidão aos modelos antigos (SODRÉ, 1970 apud ROMANELLI, 1988, p.36-37).

As modificações recém descritas não ocasionaram mudanças na base do ensino, e isso se deu em grande parte porque os novos mestres, oriundos dos seminários dirigidos pelos Jesuítas, foram os continuadores naturais de sua ação pedagógica.

Os elementos que contribuem para a modificação desse modelo de educação surgem ainda no século XIX quando o Brasil assiste ao surgimento de uma nova estratificação social, diversa e mais complexa do que a predominante no período colonial. Assim, nesse período, por conta da atividade de mineração, surgiu/acentuiu-se pelo menos uma camada intermediária, a qual se fez presente principalmente na zona urbana, responsável por atividades produtoras do artesanato, do pequeno comércio e de outras, ligadas à burocracia.

Esse estrato social passou a participar mais ativamente da vida social, principalmente em decorrência do seu comprometimento político. Isso porque, para essa camada intermediária, eram recrutados os indivíduos ligados ao jornalismo, às letras e principalmente à política.

A estruturação do setor produtivo de mineração foi responsável pela ascensão dessa classe intermediária, que foi chamada de pequena burguesia

devido às “afinidades que teve com a mentalidade burguesa¹¹, também em plena ascensão na Europa” (AZEVEDO, 1953, p. 37). Essa classe teve grande importância na evolução da política no Brasil, incluindo a passagem do Regime Monárquico à República. Isso se tornou possível principalmente por afirmar-se como classe, utilizando como instrumento a educação escolarizada.

Surgia, então, o germe que daria início às primeiras modificações que se realizariam no âmbito do ensino. Com o surgimento da classe intermediária, surgia também uma demanda escolar diferenciada, ou seja, a população que buscava a escola já não era apenas a pertencente à classe oligárquico-rural. A pequena burguesia percebeu na escola um importante fator de ascensão social, pois o título de doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras, o que garantia prestígio social e poder político.

Assim, pensamos aqui poder articular essa transformação político-social pela qual passou a sociedade brasileira com a reflexão de Gadotti (2003, p. 36), quando afirma que a “a educação, a arte e a ciência não são neutras. Elas estão sempre vinculadas a uma sociedade, às relações de produção, ao modo de produção econômica, a um sistema político”. A isso complementamos a afeição aos efeitos ideológicos. Sob a bandeira da defesa dos interesses pessoais e do autoritarismo fundaram-se as práticas de uma estrutura social que se apoiava nas atividades econômicas, que conseqüentemente se estenderam às práticas de ensino.

A história da educação brasileira nos mostra, de modo geral, como a mesma se constitui, destacando principalmente a fase da educação colonizadora, com sua maneira particular de praticar um ensino voltado para a submissão, para a obediência e para a manutenção do autoritarismo do colonizador, constituindo este período como o fundador de uma sociedade desigual. Esse modelo de política educacional deixou marcas de exclusão social, que, em regra, perduram até os dias atuais, negando o direito à educação de qualidade à grande parte da população.

Isso nos leva a entender que, durante todo o seu processo de implantação, modernização e desenvolvimento, a educação esteve efetivamente ligada aos interesses das classes dominantes, que a utilizavam para a satisfação de seus próprios interesses. Desse modo, só podemos afirmar que “educação é poder” e

¹¹ Para Marx e Engels (1996, p. 10), “a sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não suplantou os velhos antagonismo de classes. Ela colocou no lugar novas classes, novas condições de opressão novas formas de lutas”.

que, desde sempre, sobre ela atuaram diferentes relações de forças, ora em relações de aliança, ora de conflito e, até mesmo, em relações contraditórias, mas sempre atuantes.

Um exemplo de contradição foi o próprio estabelecimento da classe intermediária – pequena burguesia -, que se ligou à classe dominante – aristocracia rural – em relação de dependência, embora tivesse também ligada à ideologia burguesa europeia, a qual contestava a antiga ordem fundada em ideais aristocráticos-feudais. O próprio fato da relação contraditória em que se fundava a pequena burguesia contribuiu para que ocorresse a ruptura desta com a classe dominante, como também para a vitória dos ideais burgueses sobre a ideologia colonial, “vitória que se concretizou, numa primeira fase, com a abolição da escravatura e a proclamação da República e, posteriormente, com a implantação do capitalismo industrial” (ROMANELLI, 1988, p.37-38).

O tipo de escola que predominava, então, era ainda o modelo herdado do período colonial, composto pelas primárias e médias, em mãos de eclesiásticos, e os seminaristas episcopais, todas com forte cunho religioso. As primeiras mudanças foram sentidas após a presença do príncipe Regente, D. João, na colônia, e a mais importante delas foi a criação de cursos superiores não teológicos. Esses cursos tinham um caráter eminentemente profissional prático e, dentre eles, sobressaíram-se as escolas militares, que tinham por incumbência formar engenheiros civis e preparar a carreira das armas, os cursos médico-cirúrgicos na Bahia, e no Rio de Janeiro, um curso de economia política.

Em 1812, houve a tentativa de implantar o ensino técnico superior, através do Gabinete de Química na corte e do curso de Agricultura na Bahia. Isso não se concretizou, porém contribuiu para que outras opções de ensino superior pudessem se instaurar na época.

Com a criação da Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, em 1820, juntamente com a criação do Museu Real, do Jardim Botânico, da Biblioteca Pública e da Imprensa Régia, verificamos a criação de uma infraestrutura cultural instaurada, no entanto, por força da necessidade que a Corte tinha para viver na colônia. Ou seja, o propósito de todas essas iniciativas era proporcionar educação para a elite aristocrática e nobre que fazia parte da Corte.

Desse modo, firmava-se a tradição da educação aristocrática advinda da colônia, sob as bases da ideologia burguesa importada da Europa. A passagem do

regime monárquico para a República, não acarretou significativas modificações na estrutura de ensino. Na verdade, o que ocorreu foi uma transferência de poder dentro de uma mesma classe, ou seja, o poder seria dado aos proprietários de terras, donos de engenho e letrados, sendo que estes últimos vieram a ocupar os cargos administrativos e políticos.

Em razão disso, as faculdades de Direito de São Paulo e Recife, criadas em 1827, tornaram-se fornecedoras de pessoal qualificado para as funções político-administrativas, como também tornaram-se supremas na formação dos quadros superiores do Império. Por vez, este modelo de ensino superior acabou por influenciar/condicionar a estrutura dos cursos de ensino secundário, já que este se destinava ao preparo dos candidatos ao ensino superior. Além disso, essas instituições eram, ao mesmo tempo, responsáveis pela fixação dos critérios de seleção para o ingresso no ensino superior e também pela aplicação dos exames de seleção.

A adoção deste procedimento, segundo Romanelli (1988), concedeu um caráter propedêutico ao ensino secundário, que:

Somado ao seu conteúdo humanístico, fruto da aversão a todo tipo de ensino profissionalizante, próprio de qualquer sistema escolar fundado numa ordem social escravocrata, sobreviveu até a pouco e constitui o fator mesmo do atraso cultural de nossas escolas. (ROMANELLI, 1988, p. 39)

A descentralização do ensino ocorrida em 1834 agravou ainda mais o problema, já que a responsabilidade pelo ensino secundário e primário foi delegada às províncias. O que de fato ocorreu é que, em virtude da falta de recursos, o ensino secundário ficou a cargo da iniciativa privada, e o ensino primário destinado ao abandono. Relata a autora que pouquíssimas escolas sobreviveram “à custa do sacrifício de alguns mestres-escola, que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar” (ROMANELLI, 1988, p. 40).

Cabe aqui mencionar que a própria estrutura de ensino acabou contribuindo fortemente para a valorização de algumas profissões classificadas como rendosas e que conferiam prestígio social, em detrimento de outras, que não se prestavam para o mesmo fim.

A cultura que se cria e se firma é, portanto, a cultura da desvalorização do ensino e daqueles que estão à sua frente. E isso apenas serve para reforçar o que

defende a Análise de Discurso, que “toda construção é histórica”, uma vez que é resultante de processos histórico-sociais.

Retomando a questão do ensino, vale dizer que a privatização do ensino secundário acabou por aumentar o abismo existente entre a classe dominante e a população em geral, já que esta não tinha posses para manter os estudos de seus filhos. Dessa forma, vimos o quão seletivo tornou-se o ensino no país.

O ensino, portanto, prestava-se apenas ao preparo para o exercício de funções classistas e elitistas, ficando fora do jogo a maior parte da população, já que os que procuravam instrução eram oriundos da aristocracia rural e dos estratos médios, conhecidos também como pequena burguesia. Essa estrutura de ensino tinha um caráter aristocrático e servia aos interesses e necessidades de uma sociedade escravista.

Com a Constituição da República em 1891, a situação não se mostrou muito diferente, pois à União reserva-se o direito de criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e Distrito Federal. Isto se traduziu, posteriormente, na delegação do ensino primário aos Estados, e o encampamento da educação em todos os níveis no Distrito Federal por parte da União.

Consagrava-se, portanto, o ensino dual que era mantido desde o Império-ensino diferenciado para ricos e pobres. Isso fazia com que se agravasse ainda mais a distância existente entre a classe dominante e a população em geral.

Essa dualidade existente no sistema de ensino era reflexo da organização social brasileira. As modificações que ocorreram na estrutura de ensino deram-se a partir do novo modelo de sociedade, que começa a surgir com a República, se mostrando mais complexa que o modelo de sociedade escravocrata até então vigente. Assim, transforma-se a sociedade e, conseqüentemente, as necessidades da demanda escolar, o que trataremos em tópico distinto, a seguir.

3.2 O DESENVOLVIMENTO BRASILEIRO, AS NOVAS DEMANDAS EDUCACIONAIS E O ENSINO PROFISSIONALIZANTE

Neste tópico, nosso interesse é, além de dar continuidade às reflexões acerca da trajetória que o ensino no Brasil percorreu, observar quais os principais elementos que contribuíram para a constituição do EP e de que maneira contribuíram para delinear essa modalidade de ensino.

Vale lembrar que, com a República, emergiram vários estratos sociais, o povo já não era mais constituído por uma massa homogênea, como a representada pelos agregados das fazendas e dos pequenos artífices e comerciantes da zona urbana. A heterogeneidade da composição social deixava-se ver pelos diferentes interesses, origens e posições, conforme relatado nas palavras de Romanelli (1988, p.41):

Existia já uma pequena burguesia, em si mesma heterogênea, uma camada média de intelectuais letrados ou padres, os militares em franco prestígio, uma burguesia industrial, ensaiando seus primeiros passos, e todo um contingente de imigrantes que, na zona urbana, se ocupavam de profissões que definiam classes médias e, na zona rural se ocupavam da lavoura. Estes últimos eram, tanto no que respeitava ao nível cultural, quanto ao que caracterizava os interesses, bastante diferentes das camadas camponesas que se ocupavam da economia de subsistência e, mais diferentes ainda, do contingente saído da escravidão. Todo esse complexo organismo social já não podia comporta-se em instituições de caráter simplista.

Desse modo, a estrutura de ensino marcada pela dualidade social foi, aos poucos, cedendo espaço para as transformações advindas do crescimento e da complexificação das camadas sociais emergentes. Nesse modelo educacional, em que o Governo Federal não interferia nas iniciativas tomadas pelos Estados, era natural que as ações empreendidas envolvessem grandes disparidades, ocasionando um desequilíbrio no sistema educacional brasileiro. Fato este que acabou por dar origem a várias tentativas de reformas na estrutura educacional, a partir da Primeira República.

No entanto, a essas iniciativas faltavam, além de uma infraestrutura institucional, o apoio das elites que se viam ameaçadas pelas ideias que não estavam pautadas nos valores e padrões da velha mentalidade aristocrático-rural, o que se constituía em um entrave às tentativas de renovação pedagógica. A reforma Benjamin Constant rompeu com a antiga tradição do ensino humanístico, porém não teve o cuidado de pensar a educação a partir da realidade dada, o que veio a acontecer com quase todas as reformas educacionais que tentaram implantar no Brasil. Segundo Romanelli (1988, p. 42), a criação do Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos demonstra o grau de importância dado pelos dirigentes à educação do povo.

Outras reformas ocorreram no período de 1911 a 1925, no entanto, não acarretaram nenhuma mudança substancial ao sistema de ensino brasileiro, pelo contrário, exemplo disso foi o caso da Lei Orgânica Rivadávia Corrêa, considerada

um retrocesso em virtude de facultar total liberdade e autonomia às instituições e suprimir o caráter oficial do ensino, vindo a causar consequências desastrosas. Ainda, segundo Romanelli (1988, p.43):

Todas essas reformas, porém, não passaram de tentativas frustradas e, mesmo quando aplicadas, representaram o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder comparar-se a uma política nacional de educação, e a República foi uma revolução que se contentou com a mudança do regime e que não empreendeu, de fato, nenhuma transformação no sistema de ensino.

O federalismo, que dava plena autonomia aos estados, acentuou ainda mais as desigualdades socioeconômicas, culturais e educacionais, nas diferentes regiões, impulsionando principalmente o sudeste do país. Desse modo, é possível afirmar que o ensino brasileiro já se via determinado/direcionado pela ideologia das classes dominantes, ou seja, era operado de modo que não viesse a quebrar a estrutura aristocrática e conservadora da sociedade.

Também a estrutura econômica da nação não favorecia o desenvolvimento do ensino técnico, já que o nível de industrialização não requeria mão de obra qualificada, nem tampouco as populações estavam interessadas nesse tipo de ensino, símbolo de classe dominada. Assim, explica Romanelli (1988, p.44):

[...] a velha mentalidade escravocrata não era privilégio das camadas dirigentes: era também uma característica marcante do comportamento das massas que se acostumaram, após três séculos, a ligar trabalho com escravidão. O povo, principalmente as camadas médias que almejavam ascender na escala social, afastou logo de si a ideia de educar-se para o trabalho.

A nova configuração pela qual passava o país – a mudança de um modelo econômico que se baseava em sua maior parte na agricultura para um modelo econômico que se voltaria para a produção de produtos industrializados – veio a exigir um modelo de ensino que promovesse a formação de recursos humanos para essa nova ordem econômica. Em função dessas novas necessidades, vai se (re)configurando o EP, vão instaurando-se novas práticas, que lhe imprimem suas marcas, o que, no entanto, não impede que antigas marcas o acompanhe, como por exemplo a dualidade classista.

É possível constatar que ainda que o EP tenha sido criado sob outras circunstâncias – com um caráter iminentemente regenerador, regulador da vida em sociedade – não tem como não sofrer os efeitos de suas condições de produção. O

quadro da demanda educacional durante a Primeira República estava estreitamente relacionado às necessidades sentidas pela sociedade, cujo índice de urbanização e de industrialização era baixo.

As primeiras modificações que começam a ocorrer são em virtude da transformação do cenário sócio-político-econômico do país. Optamos tratar dessas questões juntamente com a abordagem do Ensino Profissionalizante, por entender que este é fortemente impactado pelas transformações advindas desse período.

Os primeiros sinais de mudança da situação educacional começam a surgir quando a estrutura de organização social começa a dar sinais de ruptura, impulsionados principalmente pelos movimentos culturais e pedagógicos, pelo aumento da demanda escolar em virtude do ritmo acelerado do processo de urbanização, decorrente da intensificação do processo de industrialização após a primeira guerra e acentuados a partir de 1930.

A crise mundial de 1929 afetou profundamente a economia do Brasil. A acentuada diminuição das exportações de café fez com que os recursos aplicados no setor agrícola passassem a ser investidos na produção industrial voltada ao mercado interno, que se desenvolvia graças à imigração, ao trabalho assalariado e a queda das importações, que possibilitou um maior aproveitamento da capacidade de produção, já que diminuía a concorrência com os produtos importados.

A estrutura de ensino vigente entra em colapso, pois se instaura uma defasagem entre oferta e procura das carteiras escolares, como também no que se refere ao ensino ofertado e às novas necessidades criadas a partir da expansão econômica e estratificação social diversificada. Entre as principais modificações apresentadas com a intenção de amenizar o problema, está a proposta de implementação do Ensino Profissionalizante.

Vale ressaltar que é sob a influência do contexto anteriormente descrito que surge o Ensino Profissionalizante no Brasil, e como o tal é perpassado pelas relações de força que sobre ele atuam, ainda que de forma dissimulada, sob uma presença ausente, ele é constituído.

Entendemos que este aporte histórico, ainda que breve, foi necessário para dar embasamento às análises que estão por vir, bem como para estabelecer um diálogo com os princípios da AD.

3.3 CRIAÇÃO E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL: DECRETO Nº 7.566, DE 23 DE SETEMBRO DE 1909

Conforme mencionamos nas considerações iniciais, iniciativas anteriores ao Decreto nº 7.566 foram tomadas com relação à instituição do Ensino Profissionalizante no Brasil. Porém, em nosso trabalho, o tomamos como efeito de discurso fundador, pelo fato de o entendermos como um texto que funciona como referência básica no imaginário, de acordo com o que preconiza (ORLANDI, 1993b, p. 7). Deste modo o entendemos como constitutivo do Ensino Profissionalizante, já que instituiu oficialmente/legalmente as Escolas de Aprendizes Artífices. Em nosso trabalho de análise, pretendemos mostrar como o texto do Decreto estabiliza-se como referência na construção da memória desta modalidade de ensino e de seus futuros desdobramentos.

Considerando a impossibilidade de se afirmar o ponto de origem dos sentidos, podemos apenas refletir sobre o processo de sua formação, isto é, o movimento da construção do significar.

A partir da leitura de Orlandi (1993b, p. 12-13), podemos pensar o discurso fundador como “enunciados que ecoam, [...] e reverberam efeitos em nosso diaadia, em nossa reconstrução cotidiana, em nossa identidade histórica”. Enunciados que produzem efeitos, “ainda que não sejam exatamente o que repetimos em nosso discurso social [...]. Não são os enunciados empíricos, são suas imagens enunciativas que funcionam” e, ao funcionarem, produzem memória.

Para a autora, o que caracteriza um discurso como fundador é o fato de que ele cria uma nova tradição, ressignifica o que veio antes e institui aí uma memória outra, desautorizando o sentido anterior, instalando outra “tradição” de sentidos, que produz outros sentidos nesse lugar, projetando-os para frente e para trás, trazendo o novo para o efeito do permanente. Produz, desse modo, o efeito do familiar, do evidente, do que só pode ser assim.

Um discurso fundador comporta diferentes materialidades discursivas (enunciados, mitos, lendas, ordem do discurso), porém o que caracteriza é a historicidade, como explica Orlandi (1993b). E continua:

[...] a ruptura que cria uma filiação de memória, com uma filiação de sentidos e estabelece um novo sítio de significância. O DF se faz em uma relação de conflito com o processo de produção dominante de sentidos, aí produzindo uma ruptura, um deslocamento. (ORLANDI, 1993b, p. 13)

Com o objetivo de auxiliar na explicitação da noção de discurso fundador, Orlandi (1993b) relaciona-o ao que Foucault (2012) chama de “instauração de discursividade”, citando como exemplo as obras de Freud, Marx e Saussure, como fundadoras de discurso.

A partir do que nos elucida Orlandi (1993b), em nosso entendimento e em nossa pesquisa, o que marca/estabelece a instauração de uma nova discursividade é o Decreto 7.566/1909. E o novo sítio de significância reside principalmente no amparo legal, na alocação de recursos do Governo Federal, ou seja, este assume a responsabilidade tanto pelas diretrizes, instituídas pelo Ministério da Agricultura Indústria e Comércio, ministério então responsável pelo Ensino Profissionalizante, como se torna seu mantenedor.

Outro fator que se torna também um diferencial, reelaborando a discursividade, é adoção do regime de externato de seis horas que, de certa forma, sustenta a ideia de trabalho livre, afastando-se da compulsoriedade do trabalho, presentes nas instituições de internato.

Com isto, não estamos querendo dizer que, nessa nova discursividade, não ressoem saberes relativos ao discurso proferido anteriormente ao Decreto 7.566/1909, pois as instituições profissionais voltadas aos menores desvalidos constituem-se num importante referencial para a compreensão do discurso que se estabelece em torno do Ensino Profissionalizante no Brasil. Esse processo, no âmbito da AD, revela a incompletude do discurso, pois este tanto remete para o passado quanto aponta para um outro vir a ser.

Assim, a partir do que menciona Queluz (2000, p. 14), em sua reflexão sobre a Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, entendemos que é possível estender ao Ensino Profissionalizante em geral a ideia de que este “foi marcado pelo esforço de consolidação do mercado livre de trabalho, por uma intensificação do processo de industrialização, urbanização e de crescente preocupação com o controle social das classes perigosas”, situações pelas quais passava o país.

A instituição do EP veio como uma resposta às novas necessidades da sociedade brasileira, ou seja, para atender às novas diretrizes econômicas e educacionais. Além da qualificação de mão de obra e disciplinarização dos futuros

operários, acreditamos ser possível a presença de outros discursos que envolviam também a dimensão cultural e social.

Ainda durante a Primeira República, ocorreu a intensificação do processo de industrialização e, conseqüentemente, o aumento do operariado, que somados à abolição da escravatura e à imigração, provocaram o crescimento das principais cidades brasileiras, o que também gerou a necessidade da criação de mecanismos de controle para esta população. O crescimento urbano desordenado trouxe consigo dificuldades, como a de abastecimento de produtos alimentícios, falta de moradias, falta de condições sanitárias, desemprego, crescimento de epidemias e intensificação da miséria.

Essas eram as condições, o contexto histórico-social, quando da criação do EP. Condições estas que precisam ser levadas em conta para a análise que pretendemos empreender nesta dissertação.

Ao analisarmos o discurso sobre a gênese do ensino no Brasil, entendemos importante levar em conta o local, o espaço onde ele se funda, e os elementos que possibilitam que ele funcione de uma maneira e não de outra, nesse espaço e não em outro. Devemos também considerar as condições sócio-históricas, “o todo complexo com dominante” das formações discursivas (interdiscurso), que caracteriza o complexo das formações ideológicas (PÊCHEUX 1995, p. 162) e as formações imaginárias, consideradas como constituintes do que o sujeito diz.

Essas questões são entendidas como fundamentais para a nossa análise e, para isso, recorreremos ao estudo das condições de produção do discurso, tomadas aqui como as circunstâncias sob as quais ocorre o processo de produção do discurso, que segundo Pêcheux (1997), estão representadas pelo papel dado ao contexto ou à situação, como pano de fundo específico dos discursos, que torna possível sua formulação e sua compreensão (PÊCHEUX, [AAD-69],1997).

A partir da reformulação do esquema informacional da comunicação proposto por Jakobson (1963), Pêcheux (1997, p. 81), no texto *Análise Automática do Discurso* (AAD-69), define o que são as condições de produção de um discurso. Propõe o autor que, ao invés de transmissão da mensagem, leve-se em conta o discurso. A transmissão de informação passa a se configurar em produção de ‘efeito de sentidos’ entre locutores, assim como as figuras do “destinador” e do “destinatário” passam a ser concebidas como locutores, entendidos como “lugares

determinados na estrutura de uma formação social”, e esses lugares estão representados nos processos discursivos que são postos em jogo.

Ainda em AAD-69, o autor elucida que os sujeitos da Análise de Discurso não são entendidos como sujeitos empíricos, mas como representações, ou seja, a partir de formações imaginárias que designam o lugar que atribuem a si e ao outro, constituindo a imagem que fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Por fim, o autor esclarece que também fazem parte das condições de produção o “contexto” (sócio-histórico) e a “situação” (o contexto imediato da fala), sendo que ambos funcionam conjuntamente.

Assim, o discurso emerge como produto de relações entre forças sociais, contento em sua interioridade a exterioridade refletida, seja como contexto sócio-histórico ou como formações imaginárias (PÊCHEUX, 1997). Abordaremos mais sobre isso ao longo deste trabalho.

Na mesma perspectiva, Orlandi (2012, p. 15) afirma que as condições de produção incluem os sujeitos e a situação. Para melhor entendimento, a autora aborda a situação em sentido estrito – compreendendo as circunstâncias da enunciação, o contexto imediato – e em sentido lato – compreendendo o contexto sócio-histórico, ideológico, mais amplo, incluindo aí o interdiscurso. Contudo, reconhece a autora, que ambos são indissociáveis, pois em toda situação de discurso, os referidos contextos funcionam conjuntamente.

Entendendo que as condições de produção são constituintes do sujeito, discurso e sentido, nos deteremos sobre elas, com o interesse de compreender como as relações, em uma sociedade hierarquizada como a que nós vivemos, produzem sentido e se relacionam com o sistema de ensino brasileiro, tanto no período colonial como na atualidade. Orlandi lembra-nos oportunamente que fazem parte ainda das condições de produção, a memória, o interdiscurso.

Assim, examinando atentamente a bibliografia relacionada ao *corpus* de análise, que elegemos em complementação ao referencial teórico por nós adotado, foi possível constatar que os caminhos pelos quais trilhou o sistema de ensino brasileiro sofreram os efeitos do constante e complexo imbricamento do social e do histórico, relacionados às práticas de instituição e estruturação do ensino no Brasil. Isto convém salientar, serviu de sustentação para o imaginário que, em alguns aspectos, constituiu-se, e se mantém ainda hoje sobre o EP.

Este imaginário estabeleceu-se com base na ação pedagógica empregada pelos padres jesuítas, no modelo de educação importado da Europa, nas transformações econômicas, políticas e sociais pelas quais passou o país, e não pode ser relacionado apenas a um passado remoto, pois produziu efeitos em diferentes épocas e locais e, porque não dizer, continua produzindo seus efeitos até hoje. Com efeito, o ensino vai se relacionar de maneira constitutiva com a exterioridade que lhe é própria e que o determina.

4 O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DO EP(DECRETO 7.566/1909 – LEI12.513/2011) NA PERSPECTIVA DA AD

4.1 DISCURSO E SUJEITO

Neste ponto, propomo-nos a iniciar nosso trabalho de análise, tendo em mente que “interpretar é compreender, ou seja, explicitar como um objeto simbólico produz sentidos, o que resulta em saber que o sentido sempre pode ser outro” (ORLANDI, 2004, p.64).Deste modo, a leitura que faremos é uma entre as tantas possíveis, já que uma pluralidade de leituras pode ser feita a partir de um único texto, e isto ocorre diante da “possibilidade de se ler um texto de várias maneiras” (ORLANDI, 1993a, p.87).

Portanto, numa perspectiva discursiva, o texto é multidimensional, isto é, “se o observarmos na perspectiva discursiva, o texto é um bólido de sentidos. Ele parte em inúmeras direções, em múltiplos planos significantes” (ORLANDI, 1993, p.14).

Essa movência de sentidos, a qual a autora se refere, remete-nos a Pêcheux (1995), quando afirma que todo enunciado pode significar de outra forma, sendo assim, o sentido pode ser sempre outro, mas não qualquer um. Isto porque o sentido está relacionado ao sujeito que enuncia, e que o faz a partir de determinada posição-sujeito, filiado a uma determinada formação discursiva, que determina o que pode e deve e o que não pode e não deve ser dito. Portanto, a deriva do sentido opera neste espaço que lhe é permitido, o que equivale a dizer entre o possível e o interdito em uma FD.

Entendemos que é através do texto que se chega ao discurso, e isso implica abordarmos algumas noções que são essenciais à compreensão do sentido em contraposição ao efeito de evidência aparente. As relações de sentido que se estabelecem entre um texto e outros textos, entre o que é dito e o que não é dito, mas que igualmente está presente e ali significa, entre o que é dito de uma forma e não de outra, fazem com que a leitura nos moldes da AD mostre-se como um processo complexo, como bem lembra Orlandi (1993, p.11),“saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente”.

Iniciamos nossas análises a partir de um enunciado proferido pelo Presidente da República, Dr. Nilo Peçanha, na apresentação do Decreto de implantação do EP, conforme segue.

SDR1

“O Brasil do presente sai das Academias, o do futuro sairá das oficinas.”¹²

Na SDR acima, podemos compreender o discurso de uma posição-sujeito que não se identifica, pelo menos plenamente, com a educação elitizada, que se sedimenta ao longo da história da educação. Esse posicionamento produz ecos em diferentes documentos e momentos, conforme podemos ver em Meireles (2007) ao se referir às instituições de Educação Profissional, afirmando que elas têm uma cultura muito própria. Conforme se pode observar na SDR2, essas instituições são:

SDR2

[...] voltadas essencialmente à preparação de jovens para o trabalho, preocupam-se muito com o fazer, sendo suas principais atividades de ensino desenvolvidas em laboratórios e oficinas, através de atividades práticas, num labor que se caracteriza por ser mais máquina, menos cátedra; mais tinta, menos escrita; mais fazer, menos dizer; mais tapapó, menos paletó; mais graxa, menos flash; mais atividade, menos solenidade (MEIRELES, 2007, p. 12-13).

Façamos, de início, algumas considerações sobre a formulação que acabamos de ler, e que, a nosso ver, é possível encontrar uma relação de aliança com a primeira, embora tenham sido produzidas por diferentes sujeitos e em diferentes condições de produção. O sujeito da SDR1 é o Presidente da República Federativa do Brasil, no ano de 1909, Dr. Nilo Peçanha, imbuído de todo o complexo das condições de produção do discurso no referido período. O sujeito da SDR2 é a da Procuradora Federal Céres Mari da Silva Meireles, Mestre em Educação pela UFPEL – linha história da educação – no ano de 2007, também sob os efeitos das condições de produção do discurso de sua época.

Embora o lugar social de ambos não coincida, é possível compreender nos enunciados pontos de aliança. Nesse caso, temos o lugar social de Presidente da República e o lugar social de Procuradora Federal ou ainda de Educadora – lugares sociais diferentes no interior de uma formação social. Porém, a inscrição desses sujeitos localiza-se em um mesmo domínio de saber (FD), o que não impede que os enunciados, de um e de outro, sejam distintos, o que pode ocorrer em função das

¹² Enunciado que consta no livro *Estudo da Importância das Escolas Técnicas Federais no Contexto da Educação Brasileira* (PEIL, 1995, p.5).

diferentes posições-sujeito que se abrigam na FD, fruto da heterogeneidade que lhe é constitutiva. A heterogeneidade na AD está relacionada ao fato de que:

Sob nossas palavras, ressoam palavras - outras palavras de outros sujeitos, pois o discurso é da ordem do repetível e essa repetição não remete apenas àquilo que foi dito anteriormente pelo sujeito do discurso, no presente ou no passado. O repetível é da ordem de um já dito, mais amplo e disperso, que remete para o dizer de outros sujeitos, em outros discursos, em outros espaços e em tempos diversos, que tanto podem estar inscritos na mesma FD do sujeito que enuncia quanto em outra FD, seja ela "amigável" ou antagônica. (INDURSKY, 2001, p. 27-28)

Nessa mesma perspectiva, Cazarin (1998, p. 148) escreve que a ideia central da heterogeneidade constitutiva é a de que todo o discurso apresenta-se constitutivamente atravessado por "outros discursos" - pelo discurso do "outro". O "outro" não é um objeto exterior do qual se fala, mas uma condição constitutiva do discurso de um falante que não é a fonte primeira desse discurso. Nesse sentido, podemos entender a heterogeneidade constitutiva do sujeito e do discurso estreitamente relacionada com a ilusão esquecimento nº1, que constrói para o sujeito do discurso a ilusão de ser a fonte de seu dizer, sendo, pois, da ordem do inconsciente.

Ainda em relação ao fato de que na SDR2 ressoa o enunciado da SDR1, entendemos, a partir de Pêcheux (2008, p.53), que "todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, de deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro". Essa possibilidade de movimentação do sentido está estreitamente relacionada à convivência com o diferente e com o divergente, já que a questão do sentido está intrinsecamente ligada à da interpretação. Ou, nas palavras de Indursky (2011, p.77), "[...] os sentidos se movem ao serem produzidos a partir de outra posição-sujeito ou de outra matriz de sentido", no caso de nossa análise, de outra posição-sujeito.

Refere-se ainda a autora ao funcionamento discursivo como possibilidade de:

[...] avaliar a diferença que se estabelece entre o *processo metafórico*, que ocorre no âmbito de uma matriz de sentido, e o *efeito metafórico*, que se instaura pelo deslizamento entre saberes produzidos a partir de diferentes posições-sujeito, inscritas numa mesma FD. (INDURSKY, 2011, p.79)

O sujeito do discurso, para significar, inscreve-se em uma formação discursiva¹³ particular, e a tomada de posição – posição-sujeito¹⁴ – permitirá que ele se relacione, de uma maneira e não de outra, com a forma-sujeito¹⁵ histórica e os saberes que ela abriga. Podemos também ter uma dimensão da importância do lugar do qual o sujeito enuncia a partir de Pêcheux (1995, p. 65): “as palavras, expressões, proposições, etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam”. O mesmo entendimento encontramos em Orlandi (2012), que afirma que o lugar do qual o sujeito enuncia é constitutivo do seu dizer.

Não obstante a isso, não é pelo fato de o sujeito imaginariamente se reconhecer como ocupante de um determinado lugar social e de se representar a partir dele, que deixará de estar suscetível à dispersão, aos desvios, aos deslocamentos.

A partir do exposto, podemos entender que o lugar social que o sujeito ocupa remete ao imaginário que o sujeito tem desse lugar, e isso, de certa forma, disciplina saberes e produz efeitos de verdade. Logo, o imaginário que o sujeito tem, sobre o lugar por ele ocupado, é determinante de seu dizer e de seu modo de subjetivação, o que encontra sustentação no conceito de formações imaginárias, pensado por Pêcheux (1997) em *Análise Automática do Discurso e (re)formulado em Semântica e Discurso*, referindo-se às imagens que os interlocutores de um discurso atribuem a si mesmo e ao outro.

¹³A noção de formação discursiva corresponde a um domínio de saber, constituído de enunciados discursivos, oriundos do interdiscurso, que regula “o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1988, p. 160) e conseqüentemente o que não pode e não deve ser dito. Para o autor, “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos de seu discurso pelas formações discursivas que representam ‘na língua’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”(PÊCHEUX, 1988,p.161). Complementa ainda o autor que a “interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetiva pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito)” (PÊCHEUX, 1988, p.163). Na mesma obra, o autor argumenta que a referida identificação se efetiva pelo viés da forma-sujeito (PÊCHEUX, 1988,p.167).

¹⁴Considerar que existam diferentes possibilidades de relacionamento do sujeito com a forma-sujeito da FD em que está inscrito (identificação, desidentificação, contra-identificação), implica em considerar que a FD e a forma-sujeito comportam o mesmo, o diferente e o divergente. Portanto, não são concebidas como dotadas de unicidade, mas como um conjunto de diferentes posições de sujeito, às quais o sujeito é submetido, dando sustentação assim, à concepção de sujeito dividido (PÊCHEUX, 1988, p. 217).

¹⁵A forma-sujeito organiza os saberes da formação discursiva, o que produz um efeito de homogeneidade pois, na realidade, o sujeito diante da forma-sujeito, é investido em uma tomada de posição, que vai caracterizar o sujeito como bom ou mau sujeito, isto é, aquele que se identifica plenamente com a forma-sujeito da FD na qual está inscrito ou àquele que se contrapõe à forma-sujeito, distanciando-se, questionando os saberes organizados (PÊCHEUX, 1988, p. 215).

Em outras palavras, o imaginário do lugar institucional ocupado pelo sujeito numa dada formação social e ideológica, que está afetada pelas relações de poder, vai interpelar esse sujeito, determinando, assim, sua inscrição em uma FD particular, a qual determina o que pode e o que não pode ser dito. Uma vez inscrito na FD, o sujeito marca sua posição (posição-sujeito) em relação a esse domínio de saber, que o leva a assumir uma determinada função enunciativa.

Cabe mencionar que concebemos lugar social e lugar institucional como equivalentes, remetendo ao lugar empírico. No entanto, este lugar social/institucional tem uma estreita relação com o imaginário do sujeito que o ocupa. O Lugar Social, em AD, é entendido como a projeção imaginária sobre esse lugar, que se articula com o processo de interpelação do sujeito, pois a construção desse imaginário não é da ordem do consciente, e sim da ordem do ideológico que se revela pelo discurso, da ordem do simbólico, apreendido pela linguagem.

Desse modo, a imagem de Presidente da República, a de Procuradora Federal, a de Mestre em Educação, como qualquer outra imagem a que nos referirmos, está determinada pelo lugar institucional a ela atribuído, próprio de uma determinada formação social. Nessa linha de raciocínio, é possível atribuir a este lugar social o direcionamento de nossas ações, tais como o modo de nos comportar, a maneira como nos vestimos, os lugares que frequentamos, as pessoas com quem nos relacionamos, o que dizemos e o modo como dizemos, entre outras práticas cotidianas.

Em Arqueologia do saber, Foucault (2012) se detém de maneira especial no estudo do enunciado.

O sujeito do enunciado é um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes; [...] Esse lugar é uma dimensão que caracteriza toda formulação enquanto enunciado, constituindo um dos traços que pertencem exclusivamente à função enunciativa e permitem descrevê-la. [...] Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito. (FOUCAULT, 2012, p.116)

Aproximando a noção de enunciado de Foucault (2012) à teoria da AD, podemos entender a função enunciativa da qual o sujeito é levado a enunciar a partir do lugar social que ocupa. Em AD, desconsidera-se o sujeito empírico como fonte produtora de enunciados, e considera-se a discursividade como capaz de revestir o

enunciado de singularidade, possibilitando a emergência da exterioridade/historicidade.

É, portanto, o exercício da função enunciativa que atravessa um domínio de estruturas e de unidades possíveis, fazendo-as irromper, como conteúdos concretos, no tempo e no espaço – fazendo emergir o lugar institucional, bem como as regras sócio-históricas que definem as condições de emergência dos discursos. Vale lembrar que, ao assumir uma posição institucional, o sujeito legitima seu dizer e marca sua relação com um determinado saber, o que lhe confere um modo específico de dizer, resultante desta filiação.

Os efeitos produzidos a partir do lugar ocupado pelo sujeito que enuncia pode também ser visto nas palavras de Romanelli (1988, p. 29), ao se referir à organização formal do ensino. Ainda que o lugar mencionado pela autora não coincida com a forma como é pensado na AD, ele remete ao imaginário que o sujeito faz do lugar que ocupa e que é estruturante de seu dizer e de suas práticas sociais.

Afinal, quem legisla, sempre o faz segundo uma escala de valores próprios da camada a que pertence, [...] dificilmente consegue ultrapassar os limites dos valores inerentes à posição ocupada pelo legislador na estrutura social. Daí por que o poder político, vale dizer, a composição das forças nele representadas, tem atuação e responsabilidade direta na organização formal do ensino. (ROMANELLI, 1988, p 29)

É nesse sentido que se faz importante refletir acerca das imposições institucionais e normativas que circulam e regulam o saber referente ao EP no Brasil, já que elas colaboram para a projeção de uma imagem que legitima e autoriza o exercício de um determinado papel na sociedade.

Retomando os enunciados das SDR 1 e 2, no que se refere à possível relação de aliança existente entre os sujeitos, pensamos encontrar sustentação na noção de ressonância discursiva. Essa noção propõe que existe ressonância discursiva quando determinadas marcas linguístico-discursivas se repetem, contribuindo para construir a representação de um sentido predominante.

Servimo-nos dessa noção para realizarmos um estudo da repetibilidade, isto é, para analisarmos as repetições de marcas linguístico-discursivas e de modos de dizer no discurso, buscando compreender como se constrói uma realidade imaginária de sentido que se coloca para o Ensino Profissionalizante e para o sujeito que com ele se relaciona/identifica.

De acordo com Serrani-Infante (1993, p. 47), podemos considerar dois tipos básicos de ressonâncias: um em torno de *unidades específicas* – frases nominais, itens lexicais etc. – e outro, em torno de ressonâncias de modo de dizer – efeitos de sentido produzido pela repetição, em nível interdiscursivo, de construções sintático-enunciativas.

A análise das SDR 1 e 2 aponta-nos para ressonâncias de modos de dizer, e no nosso entendimento, mostram-se com grande potencial para contribuir com a compreensão dos sentidos que se produzem e se estabelecem em torno do Ensino Profissionalizante, já que estes se materializam, muitas vezes, de modo diferente, ou seja, não há uma relação de sinonímia-identidade, e sim de sinonímia-equivalência.

Desse modo, observamos que itens de diferentes raízes lexicais, que são apresentados em relação de oposição/contraposição, são tomados como semanticamente equivalentes. Em outras palavras, itens lexicais diferentes materializam-se no intradiscurso, mostrando pontos semânticos de aliança na construção de um dizer que colabora para a condensação de regularidades enunciativas que tendem a confirmar a educação, em âmbito geral, como portadora de duas posições-sujeito distintas e opostas: uma acadêmica elitista, com “mais cátedra, mais escrita, mais dizer, mais paletó, mais flash, mais solenidade”, e outra técnica, com pouco prestígio, com “mais máquina, mais tinta, mais fazer, mais tapapó, mais graxa, mais atividade” (SDR2).

É possível observar que os verbos dizer e fazer são colocados em oposição. O verbo dizer está relacionado à posição-sujeito acadêmica elitista, enquanto o verbo fazer é relacionado à posição-sujeito técnica profissional. O efeito de sentido que aí pode se construir é o de que os sujeitos que pertencem à classe acadêmica elitista se restringem a se pronunciar, falar, dar ordens, enquanto a classe técnica profissional, faz, executa, põe em prática. Subjaz a esse enunciado o sentido que “falar é fácil, difícil é fazer” ou ainda que “há uma diferença entre dizer e fazer”. E, esses sentidos, como todos os demais que integram o enunciado, vão, ao mesmo tempo, representando cada segmento e contribuindo para que uma sucessão de efeitos de sentido se condensem, estabelecendo uma “certa regularidade”.

Parece-nos que uma das diferenças básicas entre os dois segmentos é que um pertence à elite (classe dominante) e o outro ao operariado (classe dominada). Esses efeitos de sentido vão sendo reforçados, contribuindo assim para a constituição do imaginário de cada uma das posições-sujeito.

Percorrendo o dicionário da língua portuguesa (HOUAISS, 2010), encontramos o verbo fazer, como: levar a efeito, cumprir, executar, realizar, construir, erguer, montar, formar, fabricar, aprontar, exercer etc.

Todas as possibilidades carregam consigo a ideia de ação. E quem faz, faz alguma coisa e em algum lugar. Faz-se o que nas escolas técnicas, no Ensino Profissionalizante? Um fazer que constrói, que impulsiona a economia, o país, os sujeitos desse fazer [...] Onde se faz? “Nos laboratórios e oficinas” (SDR2). Como se faz? “Com atividades práticas, com um labor” (SDR2). De que modo se faz? “Com mais máquina, menos cátedra; mais tinta, menos escrita; mais fazer, menos dizer; mais tapapó, menos paletó; mais graxa, menos flash; mais atividade, menos solenidade” (SDR2).

Podemos, então, perceber que há uma ressonância de significação, que sentidos são retomados e que funcionam entre os elementos linguísticos inscritos em uma FD, que se repetem para construir a representação de sentidos predominantes. Como observamos, na (SDR2), ressoa os diferentes sentidos atribuídos ao ensino. O EP constitui-se e de certa forma se mantém sob um imaginário que o identifica com o fazer, com o trabalho que não agrega valor, que desvaloriza aquele que o realiza em meio a oficinas, graxa, tintas e tapapó.

Ao retomar sentidos previamente estabelecidos, firmam-se e afirmam-se relações de poder, que naturalizam sentidos e lugares a serem ocupados por trabalhadores e pela classe elitista.

A noção de ressonância discursiva foi desenvolvida por Serrani-Infante (1991, p.93-110), a partir da observação dos funcionamentos parafrásticos na constituição de um objeto de discurso, no caso – o espanhol –, ao tratar do fenômeno social da imigração europeia na região do Rio da Prata. Para a autora, uma das principais condições de possibilidade da Análise de Discurso é a repetição, e um dos modos exemplares de repetição desta é a paráfrase.¹⁶

Considerando o que postula Gregolin (2001, p. 10), “cada texto nasce de um permanente diálogo com outros textos”, entendemos que pode ser aplicado ao

¹⁶Para melhor entendimento da paráfrase, recorreremos às reflexões de Sant’Anna (2003, p.6), segundo o qual os estudos que envolvam “A *paródia*, a *paráfrase*, a *estilização* e a *apropriação*, redefinidos e dinamizados conceitualmente, nos ajudam a esclarecer o enigma do que é “literário” e a entender a formação da ideologia através da linguagem”. Para a análise a que nos propomos realizar, interessa-nos substancialmente a contribuição que este estudo possa trazer para a compreensão dos sentidos que se constituem e circulam em torno do Ensino Profissionalizante no Brasil, a partir da observação da paráfrase.

discurso, ou seja, podemos dizer que um discurso é igualmente atravessado por outros discursos, já ditos, já significados anteriormente, que são da ordem do interdiscurso. O estudo da paráfrase em nosso trabalho apresenta-se como uma possibilidade de compreensão do funcionamento discursivo do que pré-existe ao discurso do EP, mas que sobre este produz seus efeitos.

Para iniciarmos nossa reflexão sobre a paráfrase, recorreremos a Sant'Anna (2003, p.10), que por analogia à paródia, refere-se à paráfrase, como definida modernamente por um jogo intertextual. Em nosso entendimento, aplica-se à teoria literária, porém no âmbito da AD, há a necessidade de um deslocamento para “um jogo interdiscursivo”.

Ao adentrar no estudo da paráfrase, Sant'anna (2003) afirma que “não encontrou uma história do termo *paraphrasis* (que já no grego significa: continuidade ou repetição de uma sentença)”. A partir dessa afirmação, o autor desenvolve seus argumentos para a compreensão da não história do termo, já que a paráfrase está do lado da imitação e da cópia. Ele esclarece que:

[...] porque a história geralmente se interessa por aqueles que provocam ruptura e corte, trazendo alguma invenção e descontinuidade. Em geral, a história é a história da diferença, do acréscimo, e não da repetição. No entanto o termo paráfrase tem um sentido diversificado. É importante adiantar isto. (SANT'ANNA, 2003, p. 17)

Resumidamente, na mesma obra, o autor apresenta uma linha linguística que aproxima tradução e paráfrase, considerando o enunciado numa relação de sinonímia e equivalência semântica possível. Uma linha filosófica que concebe a paráfrase como modo de traduzir fórmulas simbólicas. Para cada fórmula e construção simbólica, devemos ter uma paráfrase em palavras, como se tudo pudesse ser dito na/pela língua.

E por último, uma linha ancorada na psicanálise freudiana que trata do “resumir” e do “interpretar”, concebendo seus limites como tênues, pois “o resumo já seria uma interpretação, e não haveria nunca paráfrase pura, senão um segundo texto sobre um primeiro acrescido de diferenças. Assim, qualquer tradução já seria uma interpretação” (SANT'ANNA, 2003, p. 21). Pensamos, aqui, que essa linha aproxima-se do que preconiza a AD, e ao mesmo tempo, não podemos deixar de pensar que não existe identificação plena do sujeito, remetendo-nos ao

funcionamento do interdiscurso, ou seja, à questão da busca e atualização, por parte do sujeito, dos enunciados que produz.

E essa possibilidade de diversificação do sentido, apresentada pela paráfrase, tem muito que interessa à AD, já que a paráfrase aqui não é entendida como pura, como cópia, mas como possibilidade de um mesmo no diferente ou de um diferente no mesmo. Vemos a historicidade representada pelos deslizos produzidos nas relações de paráfrase (ORLANDI, 2012, p. 79). No caso em análise em nossa dissertação, esses elementos linguísticos e discursivos materializam-se e instauram, direcionam, sentidos que se cristalizam e se apresentam como universais, pois aquilo que ressoa, significa, constitui e institui sentidos.

Na formação discursiva do EP, existem pelo menos duas posições-sujeito distintas, que sedimentaram saberes e os consagraram como legítimos, e que se sustentam também em duas concepções distintas de educação. Como já evidenciado antes, uma, elitista, que desvaloriza o fazer, o trabalho e que, em contrapartida, valoriza “as coisas do espírito”, o pensar, e outra, que entende não ser possível separar o pensar do fazer, ou seja, defende que a educação técnica e profissional não seja apartada da formação humanística. Como fruto dessas concepções, temos o distanciamento – diferente valoração – entre o trabalho intelectual e o trabalho manual.

Das concepções anteriormente mencionadas, entendemos que é possível que se tenham originado as bases para as posições-sujeito que representam, o Ensino Profissionalizante, como no caso da SDR2:

1. a preparação para o trabalho, a preocupação com um fazer, desenvolvido em laboratórios e oficinas, através de atividades práticas, num labor que se caracteriza por ser mais máquina, tinta, tapapó e graxa
2. uma educação humanística, que envolve mais cátedra, escrita, dizer, paletó, flash e solenidade. (MEIRELES, 2007, p. 12-13)

Dentre os saberes, os sentidos que se constroem – que são acolhidos –, no âmbito do EP, circulam esses dois saberes que resultam da FD da educação brasileira, que se materializam em diferentes enunciados, que podem tanto propiciar jogos de força como relações de aliança e antagonismo, constituindo-se assim num espaço contraditório onde lutam o mesmo e o diferente, contribuindo/propiciando, dessa forma, para a produção de sentidos que se firmam nas diferentes posições-sujeito.

A teoria do discurso possibilita o deslocamento da língua enquanto sistema de signos para a língua como materialidade do discurso, na qual é mobilizada, entre outras, a noção de ideologia, tratada a seguir.

4.2 DISCURSO E IDEOLOGIA

O Materialismo Histórico, ou teoria das condições, formas e efeitos da luta de classes – elaborado por Marx (1859, 1999), incluindo aí a ideologia, constitui-se em um dos três domínios disciplinares sob os quais e em seu entremeio, forma-se a AD¹⁷. Esta teoria representa uma ruptura com a tradição ideológica burguesa instalada no poder, do século XVI ao XIX. Para este pensador,

[...] na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade [...]. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma estrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. (MARX, 1859)¹⁸

Para o autor, o modo de produção da vida material do homem condiciona o processo social, político e espiritual de sua vida. Logo, “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 1859, 1999, p. 49). Entendemos que esse postulado de Marx está em plena sintonia com a noção de formações imaginárias trabalhadas por Pêcheux (1997), a qual trataremos mais adiante.

É nesta perspectiva que desejamos tomar a ideologia, isto é, em sua articulação com a constituição do sujeito e do sentido, buscando dessa maneira compreender o funcionamento discursivo de nosso objeto de análise.

Marx (1980) concebeu a luta de classes como determinante na compreensão da economia, das relações de produção, que igualmente determinam o tipo de

¹⁷ De acordo com Pêcheux e Fuchs (1997), a AD forma-se pela relação, no entremeio de três domínios disciplinares: a) o materialismo histórico, como teoria das formações sociais, incluindo aí a ideologia; b) a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; c) a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos, que por sua vez, participa ativamente na constituição da identidade dos sujeitos, considerando ainda que essas três regiões sejam atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica.

¹⁸ Uma contribuição para a crítica da economia política (MARX, 1859).

relação que se estabelecerá entre os homens. Passados aproximadamente oito anos, em *O Capital*, o autor reafirma seu posicionamento, escrevendo:

Minha concepção do desenvolvimento da formação econômico-social capitalista como um processo histórico natural exclui, mais do que qualquer outra, a responsabilidade do indivíduo por relações das quais ele continua sendo, socialmente, criatura, por mais que subjetivamente, se julgue acima delas. (MARX, 1867, 1980, p.6)

Nesta citação de Marx, podemos encontrar o caráter ilusório e imaginário da ideologia, que age mesmo quando parece não estar agindo. Ou seja, numa formação social capitalista como a que vivemos, trabalha no sentido de ocultar a estrutura de classe e a dominação existente neste modelo de formação social, naturalizando a tradição ideológica burguesa dominante.

De acordo com Pêcheux (1997, p. 153), o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, a qual produz um efeito de identificação do “eu individualizado, evidência do sujeito como único, insubstituível e idêntico a si mesmo”. E, ao instaurar esse efeito de evidência, de transparência do sentido, a ideologia faz com que o sujeito não conceba a dimensão individual como constituída na relação com o social e o histórico.

Na perspectiva da AD, a ideologia é considerada como elemento que atravessa, determina a constituição de sujeito e sentido, e que ao mesmo tempo em que naturaliza alguns sentidos – legitimados/permitidos socialmente –, apaga outros. Nesta direção, sinaliza Orlandi (1997, p.105): “Todo dizer cala algum sentido necessariamente”, isto é o que a autora chama de “silêncio constitutivo”. Deste modo, o que não foi enunciado pelo sujeito, de certa forma, constitui seu enunciado. Logo, o dizer comporta o visível e a opacidade que lhe constitui, o dito e o não dito, o a dizer e o a silenciar.

As SDR3, 4 e 5, a seguir apresentadas, possibilitam-nos entender a dimensão imaginária do Estado em relação aos potenciais sujeitos que seriam beneficiados pelo Ensino Profissionalizante. Esse imaginário se reveste de posições ideológicas. Cazarin (2005), parafraseando Sercovich (1977), registra “que o imaginário discursivo não se explica através de uma determinada realidade, e sim como se derivando de determinados interesses sociais” (p. 175). Nosso interesse, na análise das três SDR que se seguem, centra-se em torno da compreensão da ideologia que subjaz ao Decreto em pauta, que inicia com o seguinte:

O Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, em execução da lei n. 1.606, de 29 de dezembro de 1906:

Considerando: [...]

Observem-se as SDR:

SDR 3

[...] 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 [...].

SDR 4

[...] 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 afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime.

SDR 5

[...] que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação.

O texto da SDR 3 mostra que o Estado assume o papel de ente responsável pela disponibilização dos “meios pelos quais a classe proletária poderá vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência”. SDR3 refere-se a “classe proletária” como equivalente a “desfavorecidos da fortuna”, ou seja, numa certa relação de sinonímia¹⁹, que designa a camada da população que não dispõe de outro meio de sobrevivência que não seja sua força de trabalho.

¹⁹ Entendida como relação de sentido entre dois vocábulos de significação própria (Houaiss, 2010). No quadro teórico da AD, não há um único sentido que se defina a priori, imanente às palavras. Os sentidos determinam-se historicamente numa perspectiva materialista, em que a materialidade do discurso é histórico-linguística. Língua e história se entrelaçam nesta constituição, sendo que o discurso se produz nesta confluência. Para a constituição do sentido, portanto, levam-se em conta as relações entre linguagem, história, sociedade e sujeito. A linguagem não é transparente, e a AD se define como teoria da determinação histórica dos processos semânticos (PÉCHEUX; FUCHS, 1997, p. 164), portanto, na perspectiva da AD não há sinonímia perfeita.

Ainda que o documento mencione a existência de dificuldades sempre crescentes, não as explicita, o que, em nosso entendimento, favorece, amplia o espaço dado à interpretação. Assim, é possível pensar que a existência requer luta? Sim e não. E quem luta? A classe proletária? E contra o que luta? Contra a exploração, contra as dificuldades e, sobretudo, contra a desigualdade? O que faz com que as dificuldades sejam sempre crescentes? A má distribuição da renda? A pouca valorização dada ao trabalho? Palavra por palavra, termo a termo, os sentidos vão sendo construídos. Para esta classe desfavorecida, é indispensável o preparo técnico e intelectual, no entanto, este, por si só, não dá conta de mudar o cenário em que se encontra o país. É preciso conjugar preparo técnico e intelectual à força de trabalho.

Embora o documento mencione preparo técnico e intelectual como conhecimentos que se complementam e que levariam os filhos dos desfavorecidos da fortuna a vencerem as dificuldades da luta pela existência, na prática, não foi o que ocorreu. O preparo intelectual durante um bom período não se efetivou plenamente, ou pelo menos ocorreu com limitações, já que o acesso ao ensino superior somente era permitido em cursos relacionados ao curso técnico concluído, e isso a partir do Decreto-Lei 4.073/1942, que tratava do Ensino Industrial.

Assim, “abriram-se as portas das faculdades de engenharia, arquitetura, química, entre outras, para os alunos dos cursos técnicos, o que foi um avanço significativo e uma valorização especial para essa modalidade de ensino” (MEIRELES, 2007, p.44-45). De fato, concordamos com a autora que foi um avanço, uma conquista, embora não permitisse o livre acesso ao ensino superior, colaborando assim para manter o distanciamento e a supervalorização dos chamados cursos de elite (Medicina e Direito).

A equivalência entre o ensino profissional e o propedêutico e, portanto, uma educação unitária, que superasse a dualidade estrutural existente entre eles, foi perseguida ao longo dos anos de 1950, por intermédio das chamadas Leis de Equivalência. A Lei 1.076, de 1950, assegurava aos concluintes do primeiro ciclo dos cursos profissionais o direito à matrícula nos cursos clássicos e científicos do ensino secundário, mediante prestação de exames nas disciplinas não cursadas no primeiro ciclo do curso secundário; e a Lei 1.821, de 1953, permitia aos concluintes dos cursos técnicos industrial, comercial e agrícola o acesso a todos os cursos de

nível superior, desde que se submetessem, além do vestibular, a exames das disciplinas específicas do ensino secundário propedêutico.

Contudo, a plena equivalência somente veio a efetivar-se por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/61, que estabeleceu a articulação entre o ensino secundário e o ensino profissional, permitindo, com isso, o ingresso em qualquer curso superior de aluno que tivesse concluído o curso secundário propedêutico ou o profissional.

O escrito na SDR 4 – “que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” – leva-nos a estabelecer relações com o que já estava posto na história da educação por (QUELUZ, 2000, p. 14) como “classes perigosas”. Em outras palavras, entendemos, como fruto do trabalho ideológico, o sentido que se cristalizou como “classes perigosas” àqueles grupos que não estavam engajados no desenvolvimento das forças produtivas materiais, sendo vistos como uma ameaça aos valores culturais burgueses.

Ainda na SDR 4, fica demonstrado que o “estudo da linguagem não pode [...] estar apartado da sociedade que o produz” (ORLANDI, 1983, p.25), pois “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna [...]” remete-nos ao que Marx denominou como “classe proletária” – a massa de indivíduos destituídos de meios de produção e que nada tinham para oferecer ao mercado senão sua força de trabalho. Aos compradores desta força de trabalho foi concedida a denominação de “capitalistas”. E da relação entre a venda e a compra da força de trabalho, instituiu-se o regime de economia capitalista, que contribuiu para a instauração de uma relação de exploração e opressão do lado dos capitalistas e descontentamento e reivindicações do lado do proletariado, o que faz com que essa relação já nasça de forma conflituosa. No século XIX, a partir da organização, reivindicações e greves, a classe proletária passa a ser concebida como classe antagônica à dos capitalistas.

Para Althusser (1983, p. 13), “a existência das classes antagônicas se acha inscrita, portanto, na própria produção, no âmago da produção: nas relações de produção”. O modo de produção capitalista pressupõe a existência de indivíduos proprietários dos meios de produção e indivíduos que estão à margem, participando do processo com a venda da sua força de trabalho. As relações de força existentes nesse processo, nesse campo ideológico, se estabelecem de forma desigual, fazendo com que as relações de produção caracterizem-se pela exploração e opressão.

Nesta perspectiva, os indivíduos que não vendem a sua força de trabalho, sobretudo, nos moldes da ideologia burguesa, que não engrossam as fileiras do modo de produção capitalista, são considerados como indivíduos perigosos, integrantes das “classes perigosas”, portanto, indivíduos, conforme veremos adiante, que não são “úteis à Nação” (SDR 5).

A nossa leitura do Decreto 7.566, somada às leituras da história da educação, leva-nos a compreender que o Estado demonstra uma espécie de temor que os “desfavorecidos da fortuna” (SDR 4) possam provocar uma desestabilização na estrutura econômica vigente. Isso seria profundamente prejudicial à garantia da ordem, dos interesses da classe dominante e, sobretudo, ao desenvolvimento do país que se encontrava numa condição favorável ao pleno crescimento econômico e industrial.

Por esse motivo, o Estado busca manter o controle por meio de iniciativas/políticas que visem a manter o *status quo* da estrutura social da época. Para isso, lança mão da implantação do EP no país, com a missão de abranger os filhos dos “desfavorecidos da fortuna” (SDR4), de forma a mantê-los como parte integrante e atuante na construção do edifício social, ainda que ao operariado coubesse apenas a construção das bases desse edifício social, e assim permanecesse, é claro, sem condições de chegar ao topo.

Com efeito, as classes dominantes pautadas no pensamento liberal e positivista “associaram a pobreza não apenas à carência de recursos, mas a uma maior permeabilidade aos vícios, ao desregramento moral, à indolência, à criminalidade” (QUELUZ, 2000, p. 18). E objetivando reverter esta situação, foram estruturadas políticas sustentadas por práticas de disciplinas e controle social, contribuindo para a sustentação do imaginário de que o trabalho seria a única alternativa para a redenção das chamadas “classes perigosas”.

A nosso ver, “as classes perigosas”, aludidas por Queluz (2000), devem ser entendidas como diferentes das classes proletárias (do latim, *proles*, “filho, descendência, progênie”), no entanto, os “filhos dos desfavorecidos da fortuna” podem vir a ser perigosos, caso não se qualifiquem para o trabalho. Enquanto os proletários, através da venda de sua força de trabalho, contribuem para a acumulação do capital e são “úteis à nação”, seus filhos necessitam “*adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do*

crime” (SDR 4), o que se aproxima daquilo que Queluz (2000) trata como “*classes perigosas*”.

A lógica burguesa compreende o homem como sujeito consciente, opostamente ao que pressupõe o materialismo, conforme já mencionado, o qual nega o ser pela consciência, ou seja, não é esta que determina o ser do homem, é o ser social do homem que determina sua consciência. Em outras palavras, o lugar que é dado ao homem determina sua consciência. Esse posicionamento vem ao encontro da noção de sujeito concebida na AD. Já em seu primeiro texto (AAD-69), Pêcheux (1997) concebe o sujeito como um “lugar determinado na estrutura social”, não coincidente com o sujeito empírico, mas com o sujeito do discurso que, ao enunciar, o faz deixando transparecer as marcas do social, do histórico, mas que pelo próprio funcionamento ideológico, tem a ilusão de ser a fonte de seu dizer.

A ideologia, na perspectiva marxista, pode ser concebida como uma força que opera na tentativa de mascaramento do conflito instaurado pela própria estrutura da sociedade de classes, tentando encobrir uma situação de exploração e opressão, buscando instituir, no sujeito, a ideia de que há uma relação equivalente na troca força de trabalho/salário. Já, na perspectiva da AD, a ideologia é constitutiva do discurso, e o dizer comporta o visível e a opacidade, que lhe constitui e lhe é própria.

É possível apreender, pelo funcionamento discursivo da SDR 4, além de uma preocupação com a profissionalização e aquisição de bons hábitos pelos sujeitos que compõem a classe menos favorecida, a administração e, por que não dizer, o controle de sentidos? Ao tratar dessa questão, é possível constatar a forte ação do Aparelho Estatal, através da combinação de seus “dois corpos”: o corpo das instituições que constituem o aparelho repressivo do Estado – de onde não emana apenas a força física, mas também leis e decretos – e o corpo dos aparelhos ideológicos de Estado (ALTHUSSER, 2001, p.72).

Diante do contexto do qual emerge o discurso do EP, no que se refere à tipologia quanto ao seu funcionamento, o discurso do Ensino Profissionalizante caracteriza-se como um discurso autoritário. Isto porque há pouca reversibilidade entre o sujeito-legislador e/ou responsável pelas políticas de sua instauração e o sujeito-usuário, representado tanto pelo aluno, que é o usuário direto, como pela sociedade em geral, usuária indireta, pois se constitui sob a imagem da dominação – locutor – e a imagem do dominado – destinatário.

Nesse discurso, a reversibilidade é praticamente suprimida, havendo a contenção do processo polissêmico – uma tensão que aponta para o rompimento, enquanto há o privilégio do processo parafrástico – o retorno constante a um dizer sedimentado (ORLANDI, 1983, p.27). No entanto, a pouca reversibilidade é diferente de nenhuma, e assim, ressaltamos que sempre há espaços de contradição, e é isso que permite o deslizamento para outros sentidos, como também o deslocamento de sentidos para outros discursos.

Em relação à SDR5 (*que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos úteis à Nação*), em nossa reflexão, perguntamo-nos o que, naquele contexto sócio-histórico, seriam “cidadãos úteis à Nação”. Seriam cidadãos administrados pelo Estado?

Pêcheux (2008, p. 30), em *Estrutura ou Acontecimento*, fala-nos de uma multiplicidade de “técnicas” de gestão social dos indivíduos, o que nos leva a entender que o EP pode ser uma delas, já que, nesse processo de gestão, vale-se de instrumentos para “dirigir” os indivíduos em uma determinada direção. E, deste modo, está muito próximo do que ele escreve:

Marcá-los, identificá-los, classificá-los, compará-los, colocá-los em ordem, em colunas, em tabelas, reuni-los e separá-los segundo critérios definidos, a fim de colocá-los no trabalho, a fim de instruí-los, de fazê-los sonhar ou delirar, de protegê-los e de vigiá-los, de levá-los à guerra e de lhes fazer filhos [...]. Este espaço administrativo (jurídico, econômico e político) apresenta ele também as aparências da coerção lógica disjuntiva: é “impossível” que tal pessoa seja solteira e casada, que tenha diploma e que não o tenha [...]. (PÊCHEUX, 2008, p. 30)

Fala-nos ainda, o mesmo autor, de um espaço administrativo, no qual se encontram estabelecidos os detentores de saber, ou seja, aqueles que estão autorizados a proferir determinado discurso, pautados, é claro, no funcionamento discursivo interno desses mesmos espaços. Nas palavras de Pêcheux (2008), embora não o tenha dito, entendemos que esse espaço administrativo funciona como próprio de um domínio de saber, que em condições semelhantes à FD, também tem a possibilidade de determinar o que pode e o que não pode ser dito, porém mediante uma “contenção” da interpretação, ou seja, por meio de um discurso autoritário que praticamente extingue a reversibilidade do dizer, visto que é regulado mediante o uso de proposições lógicas – o Decreto em análise se estabelece como “logicamente estabilizado”.

Funda-se, deste modo, uma tentativa de regular o sentido, que sob uma homogeneidade lógica, condiciona o logicamente representável, através de mecanismos próprios, encobrendo assim, o domínio das forças através das quais opera. Pêcheux (2008) expõe que é, pois, essa necessidade universal de um “mundo semanticamente normal”, ou seja, normatizado, sentida pelo sujeito, que possibilita ao Estado e às instituições encontrarem espaço para funcionar como polos privilegiados de respostas, as quais se engajam na gestão/regulação/contenção do sentido. Vale ressaltarmos que essa regulação do sentido poderá implicar diretamente na constituição de uma memória que é social.

Neste sentido, entendemos que é possível conceber o Decreto de instituição, bem como o próprio EP, funcionando como um Aparelho Ideológico do Estado, ou seja, concebido como lugar e meio de realização de dominação (ALTHUSSER, 2001, p. 117), que opera a partir de uma perspectiva discursiva estabilizadora, dificultando/negando espaço à interpretação.

Voltando nosso olhar à SDR5, “*que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos úteis à Nação*”, buscamos observar o que nos reserva o dicionário da Língua Portuguesa (HOUAISS, 2010) sobre o adjetivo *útil*. O objetivo é compreender possíveis relações do adjetivo com a interdiscursividade, almejando chegar ao processo discursivo. Temos, então, alguns efeitos de sentido, como: 1 *que tem serventia*; 2 *que traz benefício*; 3 *reservado para o trabalho produtivo*. Indagamo-nos aqui, que efeito de sentido é desejado pelo Estado, para “*formar cidadãos úteis à Nação*”?

Num primeiro momento, nosso olhar pode constatar que o enunciado mobiliza sentidos que valorizam o trabalho e o crescimento técnico e intelectual, os quais possibilitam condições de contribuir para o crescimento econômico e o desenvolvimento industrial do país, trazendo benefícios à Nação e, conseqüentemente, a todos que nela estão instalados. Se esse fosse o sentido, poderíamos identificar essa posição de sujeito com aquela que concebe o EP, como possibilidade de crescimento para a Nação e maior valorização do sujeito participante dessa modalidade de ensino, traduzindo-se ainda em qualidade de vida.

Por outro lado, poderíamos compreender que o Estado busca administrar sentidos. E o sentido de utilidade? De que forma será útil? É outra interpretação possível no interior da mesma FD, um efeito de sentido possível seria o fato de direcionar o sujeito a interpretar que o melhor para ele e para a Nação é aceitar a

oportunidade de ensino/escolarização que lhe está sendo ofertada, desviando-o da possibilidade de questionamentos e resistência quanto a seu lugar na sociedade e à distribuição de renda.

Essas são duas leituras possíveis, porém, não são as únicas, pois o discurso do EP apresenta-se sob a forma da heterogeneidade, já que no interior da FD existe espaço para a diferença de sentidos.

Considerar que a FD determina o que pode/deve ser dito implica em reconhecer que determinados sentidos não podem ou devem ser ditos no âmbito da FD. Acreditamos que é possível compreender o esforço do Estado em classificar, categorizar logicamente, submeter seus sujeitos a normatizações, como uma tentativa de instituição de um “projeto de um saber que unificaria esta multiplicidade heteróclita das ‘coisas a saber’²⁰” relacionadas ao EP, “em uma estrutura representável homogênea”, buscando “assegurar o controle sem risco de interpretação” (PÊCHEUX, 2008, p. 35).

Trata-se da tentativa de criar uma estabilidade discursiva através de instrumentos- instituições ou “aparelhos”, formas de organização, de práticas- de técnicas materiais empregadas e de procedimentos de gestão-controle administrativo, para manter-se no controle do jogo dominação/resistência.

Vale lembrar que, para a AD, sujeito e sentido apresentam-se entrelaçados com o histórico e com a exterioridade que lhes é constitutiva. Não podemos deixar de reconhecer que aquilo que se concebe hoje como EP, é resultado de processos históricos que contribuíram para sedimentar um uso, instituído como legítimo.

Isso nos permite pensar que o dito em outro lugar ecoa, significa também em nossas palavras, formando assim, uma grande teia discursiva. E esse entrelaçamento do discurso com o seu exterior é o que faz com que o mesmo necessite ser analisado a partir da rede de memória e do trajeto social em que tem origem, porém considerando a possibilidade de (des)estruturação - (re)estruturação dessa rede e desse trajeto (PÊCHEUX, 2008, p. 54).

²⁰ “Conhecimentos a gerir e a transmitir socialmente, isto é, descrições de situações, de sintomas e de atos (a efetuar ou evitar) associados às ameaças multiformes de um real do qual ‘ninguém pode ignorar a lei’ – porque esse real é impiedoso”. (PÊCHEUX, 1990, p. 34-35)

4.2.1 A construção do lugar social do sujeito do discurso do ensino profissionalizante

Para compreender a construção discursiva do sujeito do EP, é necessário levarmos em conta os fatos discursivos que o determinam, tais como sua formação imaginária, seu modo de representação.

Em Análise Automática do Discurso, Pêcheux (1997) afirma que o discurso sempre pressupõe um destinatário, que se encontra em um determinado lugar na estrutura de uma formação social. Esses lugares são representados nos processos discursivos a partir de formações imaginárias.

A partir disso, é possível compreendermos que a imagem do lugar do então presidente – pelo Presidente – e a imagem do lugar do destinatário de seu discurso – pelo Presidente – sustentam a construção discursiva apresentada no Decreto 7.566/1909. Para essa análise, recorreremos mais uma vez às SDR que vêm sendo mobilizadas ao longo do texto.

A partir das SRD já apresentadas, é possível observarmos a formação imaginária que está na base do funcionamento discursivo do Decreto, ou seja, o simulacro²¹ da imagem de presidente que se preocupa com a educação da Nação, que se constrói a partir da imagem que o Presidente entende como aquela desejada pelos brasileiros. Ou seja, a imagem de Presidente com a qual nos deparamos é construída sobre a suposta imagem que os brasileiros possuem de um presidente.

Analisando as referidas SDR, é possível constatarmos que o sujeito enuncia com base no lugar institucional no qual está investido (lugar de Presidente), apresentando-se, portanto, fortemente atravessado pelo imaginário de um presidente preocupado com a educação e com a responsabilidade de oportunizá-la, o que corresponde ao modo como deseja ser visto.

²¹ Deleuze (1974, apud INDURSKY, 1992, p. 51) explicita a noção de simulacro como diferente da cópia: “a cópia é uma imagem de semelhança, o simulacro, uma imagem sem semelhança [...]. O simulacro produz um efeito de semelhança”.

O Governo²² do Estado, representado pela Presidência da República, constitui o lugar social de onde o sujeito enuncia. Desse lugar, ele busca legitimidade para seus enunciados.

Entendemos que os enunciados nas SDR3 e SDR4 - “às classes proletárias”, “os filhos dos desfavorecidos da fortuna”, “fazê-los adquirir hábitos de trabalho” – explicitam o posicionamento ideológico e as relações de força existentes na sociedade. A partir do modo como o sujeito refere-se aos seus destinatários – “outros” –, de forma excludente, permite que o consideremos como não integrante desta parcela da população (dominada), e sim da classe privilegiada, com acesso aos bens de produção, à educação, ao prestígio e poder, portanto, dominante. As sequências discursivas demonstram seu posicionamento como favorável à lógica capitalista, pois apontam que o desenvolvimento e o futuro do país “sairá das oficinas” (SRD1). Lembramos que Althusser (2001), em seu estudo sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado, afirma que:

Se considerarmos que por princípio a “classe dominante” detém o poder do Estado (de forma clara ou, mais frequentemente por alianças de classes ou de frações de classes) e que dispõe, portanto do Aparelho (repressivo) do Estado, podemos admitir que a mesma classe dominante seja ativa nos Aparelhos Ideológicos de Estado. (ALTHUSSER, 2001, p. 71)

Destaca ainda o autor que nenhuma classe pode, de forma duradora, deter o poder do Estado, sem exercer ao mesmo tempo sua hegemonia sobre os AIE (ALTHUSSER, 2001, p. 71). Assim, compreendemos que a construção discursiva,

²²Ao nos referirmos a qualquer um dos três termos, é comum haver confusão entre seus significados. Isso faz, muitas vezes, com que os conceitos de Estado, Nação e Governo sejam considerados portadores do mesmo significado, entretanto, não o são. Por Estado entende-se a unidade administrativa de um território. Não existe Estado sem território, “é uma nação com governo” (OLIVEIRA, 2000, p. 175), quem age é o governo. O Estado é formado pelo conjunto de instituições públicas e o Governo seria apenas uma das instituições que o compõem, com a função de administrá-lo. O Governo “é um elemento transitório do Estado”, é o grupo que está no comando do estado. “o governo muda e o Estado continua” (OLIVEIRA, 2000, p. 175). Os governos são transitórios, enquanto os Estados são permanentes. A Nação, por outro lado, tem seu conceito ligado à identidade, à cultura e aos aspectos históricos. Deste modo, Nação “é um conjunto de pessoas ligadas entre si por vínculos permanentes de idioma, religião, valores” (OLIVEIRA, 2000, p. 175). Vale lembrar que, é possível encontrar Estados com muitas nações – ou multinacionais – e algumas nações sem Estado constituído. Com base no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, podemos entender o substantivo masculino Estado, como designado a referir a soberania de um país, ao conjunto de suas instituições públicas, compreendendo ainda uma divisão territorial e administrativa. Já o substantivo feminino Nação, traz consigo a ideia de agrupamento político autônomo que ocupa território com limites definidos e cujos membros possuem laços históricos, linguísticos etc. e vivem sob um governo único. No que se refere ao substantivo masculino Governo, como correspondente ao exercício da chefia, direção, administração, gestão do Estado, possuindo período de mandato específico. País corresponde ao território de uma nação e o conjunto de habitantes desse território. (HOUAISS, 2010)

anteriormente mencionada, atesta a ideologia capitalista e demonstra a preocupação em manter a ordem vigente, através da busca de sustentação para o projeto de desenvolvimento industrial e econômico concebido para o país.

Notamos que o lugar institucional ocupado pelo sujeito (Presidente da República) determina a delimitação da função enunciativa de presidente, ou seja, uma vez instalado no lugar de Presidente, faz-se necessário enunciar enquanto tal, a partir das formações imaginárias que delineiam a construção discursiva do sujeito.

É possível constatar, na (SDR4), a mobilização de traços que configuram a preocupação do governo com a educação, no entanto, a preocupação está mais para atender às necessidades do Estado do que para atender aos anseios e necessidades dos cidadãos. Dessa forma, o Decreto 7.566/1909 torna-se, ao mesmo tempo, um dos principais instrumentos que legitima e autoriza o Estado a cumprir o seu “dever primeiro”, “formar cidadãos úteis à Nação” (SDR5).

Um funcionamento discursivo desta natureza funciona na tentativa de produzir um efeito de sentido que o sobreponha à vontade do sujeito empírico, que nele se coloca para produzir seu discurso. No entanto, o efeito de sentido que se pode produzir, a partir das SDR analisadas, leva-nos a entender que esse sujeito se inscreve em um lugar de poder, colocando-se ao lado da indústria, do capital.

Nesse contexto, legitima-se o discurso e lhe confere o *status* de incontestabilidade, para produzir pouca ou nenhuma possibilidade de reversibilidade, constituindo-se assim, como lugar que possibilita e/ou favorece a construção de um discurso autoritário. Nessa perspectiva, o poder e a autoridade que emanam do lugar institucional traduzem-se na construção de um lugar social que se estabelece como lugar de legitimação ideológica.

4.2.2 O lugar fundador e o lugar de legitimação do discurso do EP

Conforme já mencionamos, consideramos o Decreto 7.566/1909 como efeito de Discurso Fundador do EP, já que é o documento institucional em que está registrada a origem da responsabilidade/dever do Estado pela sua manutenção. Portanto, o Decreto é, ao mesmo tempo, lugar fundador e lugar de legitimação do discurso do EP.

Podemos considerar que o Decreto, assim como possibilitou a instauração da posição do Governo, possibilitou também que essa posição migrasse para outros

textos/documentos/discursos, de certa forma, garantindo que esse discurso permanecesse ou fizesse parte da memória coletiva. Constrói-se, assim, um efeito de unidade, ilusão de que não poderia ser dito de outra forma, ou seja, funciona como tentativa de suspensão à possibilidade de diferentes gestos de leitura, impondo uma palavra única, como se isso fosse possível.

Outro aspecto importante a abordar é a relação desse lugar fundador (Decreto) com a memória discursiva (como categoria de análise), o que faremos adiante ao tratar da relação existente entre os documentos, quer no processo parafrástico ou na ressonância discursiva. São eles: Decreto 7.566/1909 de criação do EP no Brasil; artigo 129 da Constituição Federal de 1937; Lei 12.513/2011 de instituição do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

4.3 DISCURSO E IMAGINÁRIO: A CONSTRUÇÃO DO OUTRO (CIDADÃO BRASILEIRO) NO DISCURSO DO EP

Considerando que, para apreender os efeitos de sentido produzidos a partir do discurso do EP, além de compreender a construção do sujeito e do lugar institucional, faz-se necessário também compreender a relação do sujeito com o outro -o destinatário do enunciado. No nosso ponto de vista, entendemos que é primordial, para a compreensão do funcionamento discursivo do discurso do EP, promover a reflexão sobre as imagens que já circularam e circulam em torno dele, relacionando-as a aspectos teóricos metodológicos da Análise do Discurso.

Para melhor compreensão, lembramos que essas imagens produzem seus efeitos em um sujeito que é descentrado, que está em constante formação, interpelado pela ideologia e atravessado pelo inconsciente, constituindo-se assim em um sujeito dividido. E ainda, as palavras adquirem/mudam o sentido de acordo com as posições ocupadas pelos sujeitos que as enunciam, e essas posições estão diretamente relacionadas ao imaginário, a nosso ver, uma das categorias integrantes da base constitutiva do sujeito e do sentido. Nessa direção, pontua Orlandi (2012, p. 15):

A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o

discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da existência humana.

Podemos entender que a mediação a que se refere a autora traduz-se nas relações que se estabelecem entre o homem, o mundo e a linguagem. Relações mediadas pelo discurso, porém revestidas de um imaginário.

Em outras palavras, as relações que o sujeito estabelece com outros sujeitos e com a própria realidade parte de um imaginário, abordado por Pêcheux (1997), em AAD-69, sob a designação de “formações imaginárias”. Isso tem a ver com a imagem que o sujeito faz de si, de seu próprio lugar e do outro, a quem reconhece como destinatário de seu dizer. Entretanto, essas formações imaginárias não se referem aos sujeitos empíricos, e sim às imagens resultantes de suas projeções.

Esse imaginário, segundo o autor, é constitutivo do que o sujeito diz, inclusive determinando a forma como se organiza o discurso – o que será dito e como será dito. Logo, o processo discursivo supõe a existência dessas formações imaginárias.

Nesse sentido, podemos entender o imaginário como constitutivo do discurso. O enunciado, ao ser proferido, está voltado a um destinatário, e o modo como o sujeito enunciator concebe esse destinatário, será determinante do que vai ser dito e como vai ser dito. O fato de o sujeito enunciator ter conhecimento do destinatário pode influenciar diretamente no que será dito, o que significa dizer que o ouvinte é, de certo modo, participante, parte integrante do discurso.

Assim, esses diferentes lugares sociais que se encontram representados no discurso, ocupados pelo destinador e destinatário da enunciação, remetem à noção de antecipação, desenvolvida por Pêcheux (1997). Segundo o autor, existe uma relação direta entre os efeitos de sentidos de um discurso e o lugar do qual ele é produzido/enunciado. Menciona ainda que há uma variação da leitura, dependendo de quem é o autor do enunciado (um político, um médico, um professor...).

Conforme já referido, para Orlandi (1997), o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Desse modo, o enunciado partindo do lugar do professor possui um significado diferente do que se partir do aluno. Ainda é possível verificar as relações de hierarquia e de forças representadas nos diferentes lugares, como por exemplo: a fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno. No caso em análise, a fala do Presidente vale mais do que a daqueles que irão usufruir

do EP. Desse modo, afirmamos nosso entendimento de lugar social a partir do que afirma Cazarin (2005, p. 174):

[...] o lugar social que o sujeito ocupa interfere, mas não garante o sentido. Lugar social assume uma dimensão imaginária e tem a ver com o processo de interpelação do sujeito. [...] lugar social deve ser entendido como um imaginário sobre esse lugar; são projeções imaginárias sobre esses lugares; quando se constrói um imaginário não se age conscientemente, ou seja, a pessoa já enuncia a partir de um imaginário, sem se dar conta.

Esse lugar social ocupado pelos enunciadores é instituído ideologicamente, assim como também é uma representação do imaginário. Cabe ainda o registro que um sujeito enunciatador pode ocupar diferentes posições em uma dada formação discursiva, identificadas como posições-sujeito, ou seja, um determinado lugar social pode apresentar uma posição conservadora, liberal, revolucionária etc. Ao ter conhecimento do posicionamento do interlocutor, o sujeito enuncia mobilizando o mecanismo da antecipação. De acordo com Pêcheux (1997, p. 78):

Esta antecipação do que o outro vai pensar possibilita que o orador experimente de certa maneira o lugar de ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador: sua habilidade de imaginar, de preceder o ouvinte é, às vezes, decisiva se ele sabe prever, em tempo hábil, onde este ouvinte o espera. Esta antecipação do que o outro vai pensar parece constitutiva de qualquer discurso, já que o ouvinte, ou o auditório, pode bloquear o discurso ou, ao contrário, apoiá-lo por meio de intervenções diretas ou indiretas, verbais ou não verbais.

Essa antecipação ocorre com base nas representações que o sujeito tem de si, do outro (interlocutor) e do que está sendo falado. Pêcheux afirma que “todo processo discursivo supõe a existência dessas formações imaginárias”. (PÊCHEUX, 1997, p. 83)

Para Pêcheux (1997, p. 76-83), são as representações que designam o lugar tanto do sujeito “locutor”, quanto do sujeito “interlocutor”, assim o mecanismo de antecipação decorre da imagem (concepção) que cada sujeito faz/tem do seu próprio lugar e do lugar do outro. Ainda para o autor, são as formações imaginárias que realizam as antecipações, e são as antecipações que definem o modo como se organiza o discurso. Pêcheux (1995, p. 85) define formações imaginárias como “resultantes de processos discursivos anteriores”.

Para a realização deste trabalho, o conceito de formação imaginária é bastante relevante, pois possibilita conceber o sujeito do discurso das sequências

discursivas de referência, aqui apresentadas como resultado de um processo histórico e impregnado de memória social. Nesse sentido, a formação imaginária permite analisar o sujeito do discurso segundo o lugar imaginário de que ele fala, para quem fala e sobre o que fala, e é esse imaginário que determina as relações de poder e de força no discurso.

Segundo Orlandi (2001, p.22), os sujeitos buscam sentido e se significam no jogo discursivo, entre o já-dito e o a se dizer, evidenciando assim a incompletude do discurso.

Encontramos em Bakhtin (1987), elementos que, em nosso entendimento, se aproximam das formações imaginárias e do mecanismo de antecipação proposto por Pêcheux (1995), quando se refere à composição, e sobre tudo ao estilo do enunciado, afirmando que vai depender de para quem o enunciado se dirige e qual o imaginário que o locutor, ou o escritor, tem desse destinatário. Assim, os sujeitos que no discurso atuam (locutor/destinatário) no discurso interferem. Essa é uma relação dialógica, onde as marcas dos movimentos históricos, sociais e culturais precisam ser levadas em conta, para a melhor compreensão da discursividade constitutiva de cada enunciado.

Desse modo, a construção do sentido vai aparecendo, se consolidando, no entremeio de aspectos oriundos da cultura, da constituição social, do imaginário, da ideologia, contribuindo para a identidade/diversidade do sujeito.

Retomamos a questão da ideologia, para melhor compreender o imaginário. Para Orlandi (1994, p. 56):

A ideologia é vista como o imaginário que medeia a relação do sujeito com suas condições de existência. No discurso, o mundo é apreendido, trabalhado pela linguagem e cabe ao analista procurar apreender a construção discursiva dos referentes. A ideologia é, pois, constitutiva da relação do mundo com a linguagem, ou melhor, ela é condição para essa relação. Não há relação termo-a-termo entre as coisas e a linguagem... No que diz respeito ao ideológico, não se trata de procurar "conteúdos" ideológicos que seriam a ocultação da realidade, mas justamente os processos discursivos em que ideologia e linguagem se constituem de forma a produzir sentidos. Na Análise de Discurso se trabalha com os processos de constituição da linguagem e da ideologia e não com seus "conteúdos". A ideologia não é "x", mas o mecanismo de produzir "x". No espaço que vai da constituição dos sentidos (o interdiscurso) à sua formulação (o intradiscurso) intervêm a ideologia e os efeitos imaginários.

O imbricamento entre ideologia e imaginário é abordado também por Grigoletto e Silva (2010, p. 768):

[...] é o *imaginário*, então, que, atravessado pelo funcionamento ideológico, produz para o sujeito as evidências de sentido, como se a língua fosse linear e transparente. Tais evidências, no entanto, não são criadas por esse sujeito, mas constroem-se sócio-historicamente.

Isso nos faz lembrar que o sentido se sedimenta à revelia do sujeito, o qual não tem nenhum controle sobre o sentido, a não ser sob o viés da ilusão.

De Nardie Grigoletto (2011, p. 123) referem-se ao *imaginário* como um conjunto de representações que, sedimentadas, apresentam-se para o sujeito como “a verdade”, ou seja, trata-se de discursos anteriores, com sentidos já cristalizados socialmente, a partir dos quais a imagem é criada para o sujeito como homogênea. Dessa forma, é o imaginário que determina a forma como o sujeito se relaciona com seu objeto. Ainda que a autora não mencione a relação do imaginário com a ideologia, ao apresentar “a verdade”, remete a esta.

Nas citações anteriores, encontramos a questão do imaginário relacionada à construção social. Como bem lembra Orlandi (1994), a relação com a exterioridade, a historicidade, posta pela Análise de Discurso, possui um lugar definidor na teoria.

De tal modo que, ao pensar a relação entre linguagem e sociedade, ela não sugere meramente uma correlação entre elas. Mais do que isso, o discurso é definido como processo social cuja especificidade está em que sua materialidade é linguística. Há, pois, construção conjunta entre o social e o lingüístico. (ORLANDI, 1994, p. 56)

Cabe salientar que o social, na perspectiva da Análise de Discurso, difere dos traços sociológicos empíricos, como classe social, idade, sexo, profissão, isto é, compreende, de acordo com Orlandi (1994, p. 56):

As formações imaginárias que se constituem a partir das relações sociais que funcionam no discurso: a imagem que se faz de um pai, de um operário, de um presidente etc. Há em toda língua mecanismos de projeção que permitem passar da situação sociologicamente descritível para a posição dos sujeitos discursivamente significativa.

Conseqüentemente, o que interessa para a AD não é o lugar empírico, mas o que é produzido discursivamente a partir e sob os efeitos deste lugar. Ao abordar questões que envolvem sujeito, discurso e sentido, entendemos que é preciso

também considerar a importância de trazer para a discussão o Imaginário Social. Na concepção de Ferreira e Orrico (2012, p. 53), o Imaginário Social é “como um campo de saber presente na História e, como tal, passível de investigação”. Consideramos imprescindível a sua investigação, já que contribui fortemente para a constituição do sujeito, discurso e sentido.

Ao analisarmos o discurso do/sobre o EP, entendemos que é importante considerar que ele projeta/institui uma imagem de sujeito/aluno, que é da ordem do já-lá, ou seja, está sedimentada, já foi construída, ancorada no lugar social que o referido sujeito ocupa. Esse efeito de existir desde sempre é da ordem do ideológico, que “fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma de universalidade” (PÊCHEUX, 1995, p.164, grifo do autor). Em outras palavras, significa dizer que o sentido, embora de forma dissimulada, está investido de uma carga ideológica.

Isso nos leva a pensar: qual imaginário reveste a concepção de sujeito proposta pelo Decreto em pauta? Por exemplo, na *SDR 3 – “aquele que pertence à classe proletária, que necessita lutar pela sua existência”*. Que leitura podemos fazer aqui? O direito à existência não seria naturalmente concedido a todos cidadãos? Se lutam, lutam contra o quê/contra quem? Contra um sistema que os deixa à margem? Lutam contra uma classe antagônica, que lhes priva de direitos básicos? Como se constrói o “outro” no discurso do EP?

No *corpus* em análise, a construção do “outro” – destinatário do enunciado, cidadão brasileiro – pode ser observada pelo emprego de diferentes itens lexicais, tais como “classes proletárias” (SDR3), “filhos dos desfavorecidos da fortuna” (SDR4) e “classes menos favorecidas” (SDR5), os quais podem ser concebidos como uma família parafrástica, produzindo um efeito de sentido específico de “classe inferior”, “classe dominada”.

O cidadão brasileiro, no imaginário do sujeito do discurso do EP, representado no Decreto 7.566/1909, é um indivíduo inferiorizado, incapaz de garantir sua própria existência, considerado como não útil à Nação, marginalizado, pois à sua condição de pobreza é associada uma pré-disposição à “ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (SDR4).

É possível entendermos que, independentemente do modo de agir, pelo fato de ser pobre, é concedido ao sujeito um tratamento amplamente discriminatório, e isso vai interferir na construção do imaginário desse sujeito, interpelando-o enquanto tal – já que é visto e acaba se vendo nesse discurso. Por conseguinte, não somente

a sociedade, mas o sujeito em questão passa a acreditar que só lhe resta a inserção no mundo do trabalho – trabalho específico, técnico – o qual será viabilizado pela força atuante do Estado (fornecedor e mantenedor do ensino técnico) – o ensino “único” que lhe cabe – para quem não tinha nenhuma possibilidade de acesso à formação, o que lhe é oferecido, discursivamente, funciona como um privilégio, um presente.

Entendemos que esse “privilégio” é oportunizado para que os futuros alunos do EP ilusoriamente se vejam no dito popular “em terra de cego, quem tem um olho é rei”. Isto é, o sujeito nessa “terra”, em que era considerado “cego” (improdutivo, ignorante, propenso ao vício e ao crime, não útil), agora com a possibilidade de enxergar por “um olho” (através do Ensino Profissionalizante), poderá ser “rei” (ter um tratamento justo e igualitário, acesso aos bens de produção).

Contudo, o que não é explicitado é que o “segundo olho” (acesso livre e democrático ao ensino superior), no nosso ponto de vista, não enxergará e tão pouco dará ao sujeito a possibilidade de ser “rei” (já que ele não terá as mesmas oportunidades que os integrantes da classe dominante), pelo menos por um bom tempo. Vale lembrarmos que:

Toda ideologia representa, em sua deformação necessariamente imaginária, não as relações de produção existentes [...] mas sobretudo a relação (imaginária) dos indivíduos com as relações de produção e demais relações daí derivadas [...] uma ideologia existe sempre em um aparelho e em sua prática ou práticas. Esta existência é material. (ALTHUSSER, 2001, p. 88-89)

Um fato importante que não podemos desconsiderar, é que o sujeito, ao enunciar, põe em ação um funcionamento discursivo, que Orlandi (1983, p. 53) define como a “atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidade específica”. Para a autora, “essa ‘determinação’ é da ordem de formações imaginárias, de representação, ou seja, da posição do sujeito no discurso” (ORLANDI, 1983, p.141, grifo da autora). Oportunamente, cabe registrar que o modo como concebemos “determinações” em nosso texto está em plena sintonia com o explicitado pela autora, isto é, o que se configura como determinado provém da relação do sujeito com a exterioridade, conseqüentemente, produzindo efeitos em relação ao sentido e discurso.

A SDR4 contribui significativamente para que compreendamos a construção do imaginário desse sujeito – trata-se *dos desfavorecidos da fortuna, para quem o preparo técnico e intelectual é indispensável, assim como adquirir hábitos de trabalho profícuo, o que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime*. O enunciado descrito remete ao sentido de um sujeito que é pobre, que não tem habilidade técnica, intelectual e não possui o hábito de trabalhar, portanto, é ocioso, ignorante e, provavelmente, de alguma forma, está ou estará ligado ao vício e ao crime, pois afinal, a “mente vazia é oficina do Diabo”.

Assim, o discurso em pauta apresenta o EP como possibilidade de regenerar esses sujeitos que se encontram desviados “da moral e dos bons costumes”, indivíduos que não são “úteis à Nação”, mas podem sim serem transformados, pois “é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos úteis à Nação” (SDR5).

Entendemos que, mesmo que o sujeito não se dê conta, o sentido, a sua própria imagem vai sendo construída continuamente, vai sendo cristalizada, instituída como verdade, ainda que provisória, a partir do que dela é discursivizado. Resumindo, podemos pensar que a dimensão imaginária do Estado, com relação à maioria da população, vai interferir tanto na legislação como nas próprias políticas elaboradas para o EP. Em diferentes momentos e em diferentes documentos, esse imaginário se deixa interpretar, como na SDR a seguir.

SDR 6

Art. 2º. Nas Escolas de Aprendizizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos technicos necessarios aos menores que pretendem aprender um officio, havendo para isso até o numero de cinco officinas de trabalho manual ou mecanico que forem mais convenientes e necessarias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possivel, as especialidades das industrias locaes.

Esta SDR é representativa do que viemos afirmando ao longo do texto, tanto no sentido da ideologia como no que se refere às relações de força que se fazem presentes no discurso, e também da dimensão imaginária do Estado sobre o EP. O que mais nos interessa destacar nesta SDR é que ela explicita estar contemplando os próprios interesses do Estado e as exigências da indústria local, ou seja, da

classe dominante. Destacamos, em especial, o trecho: “[...] *que forem mais convenientes e necessarias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possivel, as especialidades das industrias locais*”, que demonstra a posição representativa da finalidade do EP, constante no todo do Decreto.

Essa é uma prática que acaba naturalizando sentidos e encontra sustentação na ideologia, “uma vez que é o efeito ideológico que permite que uma das tantas possíveis interpretações, possa ser apresentada como a interpretação” (ORLANDI, 1990, p.36). Ainda, com base na autora, “a ideologia pode ser compreendida como a direção nos processos de significação [...] não é dissimulação, mas *interpretação* do sentido em uma direção”, é pelo efeito ideológico que o sentido se “naturaliza”, se “evidencia”, se apresenta como universal (ORLANDI, 1990, p. 36, grifo da autora).

Em Educação e Poder, Gadotti (2003, p. 46) salienta que a educação crítica é a que interroga que “projeto de homem e de sociedade” subjaz às teorias e à prática da educação. Alerta, pois, que uma educação aparentemente necessária pode ocultar a dominação e a reprodução. É esse o sentido que podemos produzir a partir da SDR em análise, demonstrando, mais uma vez, que, ao destinatário do EP, cabe o trabalho manual ou mecânico que for conveniente para o Estado e para a indústria, o que equivale a dizer “às necessidades do mercado capitalista”. Entendemos que se reforça o posicionamento ideológico do sujeito do EP no documento fundador, e que, pelo viés da memória discursiva, produzirá seus efeitos.

4.4 DISCURSO, MEMÓRIA E SENTIDO

De acordo com Orlandi (2012), é pelo trabalho ideológico que o sujeito tem a ilusão de que os sentidos significam segundo a sua vontade. Complementa a autora: “O dizer tem história. Os sentidos não se esgotam no imediato. Tanto é assim que fazem efeitos diferentes para diferentes interlocutores. Não temos controle sobre isso” (ORLANDI, 2012, p. 15).

Desse modo, procuramos relacionar o que é dito em um lugar com o que é dito em outro. Buscamos comprovar o que Orlandi (2012, p.32) afirma:

[...] As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa em “nossas palavras”.

O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele.

Assim, pelo confronto das (re)formulações, propomos observar o funcionamento do interdiscurso, ou seja, remeter o que é dito a uma filiação de dizeres (FD), mobilizando a memória discursiva. Assim, de acordo com Pêcheux, a memória em AD:

Deve ser entendida não no sentido psicologista da “memória individual”, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, social, inscrita em práticas [...]. A memória discursiva seria aquilo que, em face de um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 1999, p. 51-52, grifo do autor)

Indursky (2011, p. 68) pontua que “a reflexão sobre memória sempre esteve presente no quadro da Teoria da Análise do Discurso”, ainda que sobre outras designações, como, por exemplo, *repetição*, *pré-construído*, *discurso transversal*, *interdiscurso*. Vale dizer que “não há dizer que para fazer sentido não se inscreva na memória. Não há dizer que não se faça a partir da repetição” (ORLANDI, 2012a, p.173).

No entanto, sabemos que a repetição que interessa à AD e, conseqüentemente, à nossa análise é a repetição histórica, ou seja, aquela em que “há deslocamento, deriva, transferência, efeito metafórico. E o efeito metafórico é retomada e esquecimento, deslize para outro lugar de sentido, novo gesto de interpretação” (ORLANDI, 2012a, p. 173).

Assim, o sujeito da AD produz seu discurso sob o regime da repetibilidade, mas afetado pelo esquecimento, na crença de ser a origem daquele saber. Na perspectiva da AD, a repetição também pode levar a um deslizamento, a uma (re)significação, à quebra do regime de regularização dos sentidos, a um deslocamento. A noção de repetibilidade permite observar que os saberes preexistem ao discurso do sujeito, podendo ocorrer sob a forma de pré-construído²³, ou seja, “todo o elemento de discurso que é produzido anteriormente, em um outro

²³Pêcheux (1975, 1988, p.164-166) define o pré-construído como “o sempre já-lá da interpelação ideológica que fornece-impõe a realidade de seu sentido sob a forma da universalidade” e discurso transversal como o que “remete àquilo que classicamente é designado por metonímia, enquanto relação da parte com o todo, da causa com o efeito, do sintoma com o que ele designa”.

discurso e independentemente, é entendido como um pré-construído” (INDURSKI, 2011, p. 69).

Afirma ainda Orlandi (2012a) que o pré-construído pode ser mobilizado a partir de duas modalidades. Primeiramente, ocorre por uma *operação de encaixe sintático* no interior do discurso do sujeito, mobilizando uma operação sintática que sinaliza a fronteira entre o que veio de outro lugar, o pré-construído, e o que foi produzido pelo sujeito do discurso, no entanto, não é percebido pelo sujeito

Outra forma pela qual o pré-construído pode ocorrer é como *discurso transverso*, ou seja, o discurso-outro entra de viés no discurso do sujeito, tangenciando-o e nele fazendo eco de algo que já foi dito em outro lugar, ressoando metonimicamente, como um implícito. Eis “dois funcionamentos diversos de apropriação do pré-construído, dois modos distintos de retomada de discursos, duas formas diversas de fazer ressoar discursos que já estão em circulação em diferentes práticas discursivas”. (INDURSKY, 2011, p. 69-71)

Cabe salientar que trabalhamos com a noção de interdiscurso distinta da noção de memória discursiva. Entendendo a primeira como uma noção “que não admite plural nem adjetivação, e que é concebida como uma multiplicidade heterogênea, irrepresentável e não-interpretável como um todo, daí a sua determinação – o interdiscurso”. (CAZARIN, 2009, p.1)

Conforme menciona Cazarin (2009), esse entendimento encontra eco em Semântica e Discurso, quando Pêcheux (1995, p.162-163) propõe “chamar interdiscurso a esse todo complexo com dominante das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas, que toda a FD dissimula, na ilusão da transparência do sentido que nela se forma”. No entendimento da autora, “[...] o interdiscurso é mais abrangente porque comporta todo o a dizer, é ele que constitui a memória discursiva”, enquanto esta “[...] é da ordem do interdiscurso, mas, para produzir sentidos, precisa ser mobilizada pela posição- sujeito” (CAZARIN, 2009, p. 4).

Indursky (2001) faz uma observação sobre interdiscurso.

Se o interdiscurso remete, como nos diz Orlandi, à memória do dizer, isso significa que tudo que foi dito inscreve-se no interdiscurso e, se isso ocorre é porque o interdiscurso constitui-se de um complexo de formações discursivas, e não apenas os sentidos que são autorizados pela forma-sujeito. E se for assim, nada do que já foi dito pode estar ausente. O interdiscurso não é dotado de lacunas. Ao contrário. Ele se apresenta totalmente saturado. (INDURSKI, 2001, p. 86)

Para Indursky (2001), a natureza do interdiscurso é reunir todos os sentidos produzidos por vozes anônimas, já esquecidas. E isso, a sua abrangência, o distingue da memória discursiva. A autora volta à formulação de memória discursiva proposta por Courtine (2009), para construir seu posicionamento, de que memória discursiva e interdiscurso são noções distintas.

Courtine (2009) relaciona a memória discursiva às práticas discursivas reguladas pelos aparelhos ideológicos, e a partir disto, conclui Indursky (2001) que a memória discursiva diz respeito aos enunciados que se inscrevem em uma FD, portanto, não comporta todos os sentidos, mas os autorizados pela Forma-Sujeito no âmbito de uma FD. Ainda, chama a atenção para o fato de que a memória discursiva aponta para o que não pode ser dito na FD, ou seja, é em função dela que certos sentidos são esquecidos e outros autorizados. Assim, uma FD é regulada por uma memória discursiva, que não é plena, não é saturada, pois nem todos os sentidos – que integram o interdiscurso – estão autorizados ideologicamente a ressoar em uma FD.

Na linha de raciocínio da autora, é preciso entender que nem todos os sentidos estão autorizados no âmbito de uma FD, e isso implica em aceitar que alguns sentidos precisam ser esquecidos. E, é nesse ínterim, que:

[...] se estabelece a diferença entre o *memorável*, que é da ordem do 'todos sabem, todos lembram' e a memória discursiva que é da ordem ideológica. É o ideológico que responde pela natureza lacunar de uma FD e da memória discursiva por ela representada [...] "O apagamento de um sentido em uma FD não implica o apagamento do sentido ao nível do interdiscurso, que funciona como uma memória de todos os dizeres. [...] entendemos que tanto *memória discursiva* como *interdiscurso* dizem respeito à memória social, mas não se confundem. Há diferenças importantes entre as duas noções. A *memória discursiva* é regionalizada, circunscrita ao que pode ser dito em uma FD e, por essa razão, é *esburacada, lacunar*. Já o *interdiscurso* abarca a *memória discursiva referente ao complexo de todas as FD*. Ou seja, a memória que o interdiscurso compreende é uma memória ampla, totalizante e, por conseguinte, *saturada* (INDURSKY, 2011, p. 87-88, grifo da autora)

Assim, é nessa perspectiva que tratamos memória e interdiscurso em nosso texto, diferentemente da perspectiva abordada por Orlandi (2012). A autora trata memória discursiva e interdiscurso sem distinção entre eles.

Ao mobilizar, tanto a memória quanto o interdiscurso, diferentes funcionamentos podem ser acionados, reverberando, portanto, em outras palavras sentidos iguais ou diferentes. Por outro lado, lembramos que é entre o mesmo e o

diferente, entre o já-dito e o a se dizer, que sujeitos e sentidos se movimentam, (se)significam, e o fazem porque o real da língua está sujeito à falha, e o real da história é passível de ruptura, conforme argumenta Orlandi (2012, p. 36-37):

Se o real da língua não fosse sujeito a falha e o real da história não fosse passível de ruptura não haveria transformação, não haveria movimento possível, nem dos sujeitos nem dos sentidos. É porque a língua é sujeita ao equívoco e a ideologia é um ritual com falhas que o sujeito, ao significar, se significa. Por isso, dizemos que a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história. É condição de existência dos sujeitos e dos sentidos: constituírem-se na relação tensa entre paráfrase e polissemia.

Encontramos em Pêcheux (1995) essa referência à movimentação do sentido, “o deslocamento do presente ao passado, acoplado ao deslocamento de um sujeito a outros sujeitos, constitui a identificação” (p.168). A partir desta identificação, imbuído do sentimento de pertencimento a um domínio de saber, é que o sujeito, após tomar uma posição, enuncia. Portanto, é nesse movimento entre passado/presente, entre intradiscurso/interdiscurso, entre o mesmo e o diferente que o sentido se constitui.

Desse modo, interessa-nos para este estudo a forma como os sentidos se constituem, ou seja, pela repetição, viabilizados pelo: “novo”, pelo possível, pelo diferente. Pela relação da paráfrase com a polissemia, buscamos apreender ressonâncias dos dizeres de Nilo Peçanha e do Decreto nº 7.566 na contemporaneidade. Como analistas, procuramos compreender como os sentidos deslizam, transformam-se, (re)significam-se, no jogo entre o efêmero e o que se cristaliza, se perpetua.

Nesse sentido, somos levados a pensar que esse jogo/deriva dos sentidos é possível porque um discurso nos remete a discursos outros, o que podemos observar quando tratamos da ressonância discursiva. Cabe mencionarmos que entendemos *deriva* como deslizamento, efeitos metafóricos, movimentos, possibilidades de significação (ORLANDI, 2001). Isto remete para “o incompleto, o possível pela interpretação outra. Deslize, deriva, trabalho da metáfora” (ORLANDI, 2012, p. 55).

Ainda, concebemos a deriva como movimentos, possibilidades de significação, que se estabelecem tanto no âmbito de uma FD particular e as

diferentes posições que abriga – deslizes – como as movimentações e possibilidades de significações que se estabelecem a partir da relação entre diferentes FD – deslocamentos -, portanto, a deriva, a movimentação de sentidos pode produzir tanto deslizamentos como deslocamentos. Os deslizamentos, logo, ocorrem em função dos diferentes saberes produzidos pelas diferentes posições-sujeitos inscritas numa mesma FD, enquanto que os deslocamentos ocorrem a partir de outra matriz de sentido, ou seja, o deslocamento ocorre de uma para outra FD.

4.4.1 Sobre a ressonância discursiva

Para melhor explicitar o que registramos até aqui, propomos a análise de algumas SDR recortadas da Constituição Federal de 1937, em especial, do artigo 129, o qual prescreve as atribuições do ensino pré-vocacional e profissional, bem como da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, que institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (Pronatec). No decorrer dessas análises, o que nos interessa é compreender o funcionamento da parafrase, das ressonâncias, das determinações e escapes em relação ao Decreto 7.566/1909.

Neste momento, entendemos pertinente explicitar ou reafirmar a forma como estamos compreendendo as noções mobilizadas. Partimos, pois, do processo discursivo para chegar ao funcionamento do discurso do EP. O processo discursivo é entendido por Cazarin (1998, p. 27), como:

[...] o sistema de relações de substituição, parafrases, sinonímias [...] que funciona entre elementos linguísticos - significantes - em uma FD dada. Em suma, é a família parafrástica dentro de uma FD, é nessa "família" que se encontra aquilo que se pode e deve dizer. O processo discursivo, na AD, num primeiro momento, apresentou-se como um espaço de reprodução. E só na segunda fase da AD que as mudanças teóricas referentes à FD, modificam também o entendimento de processo discursivo que passa a se constituir, então, num espaço de reconfiguração e transformação da FD.

Da mesma forma, trazemos também algumas considerações tecidas por Sant'anna (2003, p. 27-28) sobre parafrase:

[...] mais do que paródia e parafrase estamos diante de dois eixos: um eixo parafrástico e um eixo parodístico. Feitas essas ressalvas, constataremos que a paródia, por estar do lado do novo e do diferente, é sempre inauguradora de um novo paradigma. De avanço em avanço, ela constrói a evolução de um discurso, de uma linguagem sintagmaticamente. Em contraposição, se poderia dizer que a parafrase, repousando sobre o idêntico e o semelhante,

pouco faz evoluir a linguagem. Ela se oculta atrás de algo já estabelecido, de um velho paradigma.

Nessa concepção, na *paráfrase* haveria uma substituição superficial, se manteria o mesmo discurso, reforçando assim o aprendido, ou seja, está presente a regularização de determinados sentidos, o que remete para o fato de que “há repetições que fazem discurso” (COURTINI; MARANDIN, 1981 apud INDURSKI, 2011, p. 28). Mas, no entanto, não podemos deixar de considerar a possibilidade de que “há sempre um ‘outro’ possível que constitui o mesmo” ou “o mesmo é produto da historicidade” (ORLANDI, 2001, p. 24, grifo da autora).

Podemos também constatar, uma estreita relação da *paráfrase* com a questão da ideologia, nesta citação de Sant’anna (2003, p. 28):

Do lado da ideologia dominante, a *paráfrase* é uma continuidade. Do lado da contra-ideologia, a *paródia* é uma descontinuidade. Assim como um texto não pode existir fora das ambivalências paradigmáticas e sintagmáticas, *paráfrase* e *paródia* se tocam num efeito de intertextualidade, que tem a estilização como ponto de contato. Falar de *paródia* é falar de intertextualidade das diferenças. Falar de *paráfrase* é falar de intertextualidade das semelhanças. Enquanto a *paráfrase* é um discurso em repouso, e a estilização é a movimentação do discurso, a *paródia* é o discurso em progresso. Também se pode estabelecer outro paralelo: *paráfrase* como efeito de condensação, enquanto *paródia* é um efeito de deslocamento. Numa há o reforço, na outra a deformação. Com a condensação, temos dois elementos que equivalem a um. Com o deslocamento temos um elemento com a memória de dois.

Em alguns pontos, é possível observar que há algumas aproximações da *paráfrase* concebida pela AD, como também distanciamentos. Considerando que discurso, sujeito e sentido estão afeitos ao efeito ideológico, com a *paráfrase* que está relacionada aos mesmos, não poderia ser diferente, ela produz efeitos de sentido que estão historicamente situados.

A *paráfrase*, tal como concebida na teoria do discurso, produz o sentido de continuidade, como também remete a uma intertextualidade/interdiscursividade das semelhanças, já que possibilita a condensação de sentidos sem, no entanto, se desvincular da possibilidade de movimentação de sentidos.

Menciona o autor o caráter ocioso da *paráfrase*, conforme podemos ver a seguir.

Na paráfrase alguém está abrindo mão de sua voz para deixar falar a voz do outro. Na verdade, essas duas vozes, por identificação, situam-se na área do *mesmo* [...] a paráfrase é um discurso sem voz, pois quem está falando está falando o que o outro já disse. É uma máscara que se identifica totalmente com a voz que fala atrás de si. (SANT'ANNA, 2003, p. 29)

Neste ponto, há ressalvas a fazer, já que sabemos que sob nossas palavras ecoam outras palavras, outros dizeres. Porém, não se trata de alguém abrir mão de sua voz para deixar falar a voz do outro, esta é constituinte do “alguém”, o outro é constituinte do sujeito do discurso. A identificação não é plena, as vozes são múltiplas, e o mascaramento/dissimulação fica por conta da ideologia.

Na SDR apresentada a seguir, podemos compreender o funcionamento discursivo por meio da noção de ressonância discursiva, ao relacioná-la às SDR3, SDR4 e SDR5, já analisadas.

SDR 7

Art. 129 da Constituição Federal de 1937:

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 este dever, fundando Institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos estados, dos municípios e dos indivíduos ou associações profissionais.

Vejamos: as expressões “classe proletária” (SDR3) e “desfavorecidos da fortuna” (SDR4), que fazem parte do Decreto nº 7.566/1909, passam a ser tomadas como “classes menos favorecidas” – expressão utilizada na atualidade. Isso nos leva a entender que se trata da substituição de uma palavra/expressão pela outra, mantendo-se assim a mesma matriz de sentido, que remete à relação metafórica, isto é, uma palavra pode ser tomada pela outra, produzindo, no entanto, o mesmo efeito de sentido. A paráfrase discursiva é constituída de efeitos de sentido, que variam em função das diferentes condições de enunciação. Para Grantham (1996, p.68):

A paráfrase, em uma perspectiva discursiva, é contextual, e o seu sentido depende das condições de produção e interpretação, quer dizer, das

formações discursivas às quais o discurso pode ser reportado para produzir sentido.

As determinações sociais, históricas e ideológicas dos enunciados são diferentes e possibilitam modificações no processo discursivo, o que aponta para o fato de que a repetição ocorre de maneira relativa, pois há, como pontua a mesma autora, “um jogo entre o dizer instituído (o mesmo) e o dizer que quer se instituir (o diferente)” (GRANTHAM, 1996, p.2). Assim, “a classe proletária” (SDR3), “os desfavorecidos da fortuna” (SDR4), os desvalidos da sorte, os trabalhadores, referem-se aos pobres, pessoas de baixa renda, àqueles que não possuem bens de produção além de sua força de trabalho.

Podemos considerar que em todas essas construções há uma relação— essas diferentes expressões são enunciadas a partir de uma mesma posição de sujeito para designar uma classe que está em oposição à classe dominante – aos capitalistas, burgueses, industriais etc. – a qual não pertencem. Desse modo, o funcionamento discursivo do discurso do EP ajuda-nos a compreender as relações estabelecidas em uma sociedade classista, que nutre a definição de papéis/posições a seus integrantes.

Isso nos ajuda a entender o sujeito tal como concebido na/pela AD, que atua afetado pelas condições de produção, pelo inconsciente e pela ideologia. E nestas condições, configura seu texto/discurso de acordo com os saberes da formação discursiva e posição-sujeito em que se inscreve, ainda que não se dê conta disso. Em outras palavras, o sujeito não é a origem e nem tem o controle de seu dizer, o que diz, o que traz para o fio do discurso é determinado pela FD em que está inscrito, e esta é oriunda do interdiscurso, da memória discursiva.

A partir da função-leitor, o sujeito interpreta, atualiza e traz para seu discurso elementos linguísticos que já significaram em outros momentos, em outros locais, em outras situações. Isso faz com que o sujeito opere nesse processo como coprodutor, e esse trabalho de coprodução permite/possibilita a movência, o deslizamento do sentido. Isso, em nosso entendimento, articula-se com a possibilidade de (des)estruturação – (re)estruturação do texto/discurso/sentido, de que nos fala Pêcheux (2008), anteriormente referenciado.

Portanto, elementos intradiscursivos – palavras, expressões e/ou orações – como “as classes proletárias” (SDR 3)²⁴, que já significaram na Roma antiga, no socialismo, no anarquismo, no comunismo, e que são da ordem do interdiscurso, significam também aqui no discurso do/sobre o EP. Ou seja, trazem consigo uma carga semântica (instaurada fora do que está sendo dito) que incide, interfere, na produção do sentido que se firma em torno do discurso do EP, como também incide sobre os sujeitos que com o EP se relacionam.

Meireles (2007) registra que, na época – 1917/1918 –, as notícias e editoriais que circulavam na sociedade pelotense dedicavam-se muito mais ao reconhecimento da utilidade da Escola de EP, sediada no município, “para a preparação do operariado do que a louvar a eventual obra de assistência social ou de retirada de jovens pobres das ruas para regeneração, como era comum à época” (p. 22).

Embora alguns autores, como no caso de Romanelli (1988), mencionem o caráter assistencialista do EP, principalmente no que concerne à sua instituição, preferimos adotar um posicionamento, digamos assim, um pouco menos ingênuo, a partir do que nos possibilita o referencial teórico da AD. Em nosso entendimento, a instituição do EP está mais para alavancar um sentimento de nacionalidade que, mais tarde, se traduziria no aproveitamento da força de trabalho do operariado, com foco no desenvolvimento industrial e na grandeza do país, do que em uma ação/política que possa ser entendida como assistencialista.

Em *Estrutura ou Acontecimento*, Pêcheux (2008), ao escrever sobre a física e seu desenvolvimento, cita “uma nova divisão do trabalho”, agora técnico-social, que sustenta a hierarquia entre “eruditos”, engenheiros e técnicos. A questão que colocamos aqui é: poderíamos entender que há a transposição de formas materiais em outras?

O Estado, ao produzir seu discurso por meio do Ensino Profissionalizante, classificando/categorizando seus destinatários como (SDR4) “filhos dos desfavorecidos da fortuna”, (os quais necessitam do indispensável preparo técnico – porque o intelectual não se deu efetivamente –, e adquirir hábitos de trabalho

²⁴Na Roma Antiga, o rei Sêrvio Túlio usou o termo proletários (*proletarii*) para descrever os cidadãos de classe mais baixa, que não tinham propriedades e cuja única utilidade para o Estado era gerar proles (filhos) para engrossar as fileiras dos exércitos do império. O termo *proletário* foi utilizado num sentido depreciativo, até que, no século XIX, socialistas, anarquistas e comunistas utilizaram-no para identificar a classe dos sem propriedade de meios de vida do capitalismo industrial (MARX, 1867, 1980, 1986).

profícuo, para assim se manterem afastados da “ociosidade ignorante, escola do vício e crime”) não está tentando administrar um sentido que pretensiosamente deseja construir? Ao manifestar o desejo de afastar esse sujeito da “escola do vício e do crime”, não estaria também o afastando de uma posição de descontentamento, de não aceitação de sua condição, de luta e resistência? O preparo técnico é indispensável para quê? Para habilitar esse sujeito para o trabalho, para que possa contribuir para o seu crescimento e o crescimento do país, e também para contentar-se com a posição social na qual é colocado, aceitando pacificamente a classificação/classe/divisão que lhe é dada – a divisão técnico-social do trabalho?

Entendemos que nosso gesto de interpretação encontra sustentação nas palavras de Orlandi (1994, p. 57):

Pela ideologia há transposição de certas formas materiais em outras. Há simulação (e não ocultação de conteúdos) em que são construídas transparências (como se a linguagem não tivesse sua materialidade, sua opacidade) para serem interpretadas por determinações históricas que aparecem como evidências empíricas. A ideologia é interpretação de sentidos em certa direção, determinada pela relação da linguagem com a história, em seus mecanismos imaginários.

O nosso trabalho de analista de discurso reside justamente em buscar articular processos ideológicos e fenômenos linguísticos, como forma de refletir sobre o texto e sua historicidade, com a especial finalidade de desfazer esse efeito de transparência da linguagem e dos sentidos que se instauram sobre o discurso do EP, restaurando-lhe a possibilidade do “sentido outro”.

4.4.2 A (re)significação do discurso

Falar de (re)significação implica retomar as noções de formação discursiva, heterogeneidade e movência dos sentidos. Conforme mencionado anteriormente, o sentido não está colado nas palavras, já que elas adquirem sentido a partir da posição daqueles que as empregam, os quais são filiados a uma FD, ainda que não tenham consciência disso. Logo, o sentido é estabelecido no âmbito de uma FD, sob a convivência das diferentes posições-sujeitos que esta abriga. Assim, a FD, por meio da linguagem, reflete a ideologia que lhe subjaz, noção elementar na determinação do processo de significação (CAZARIN, 2005, p. 27-29).

No entanto, é preciso considerar o que refere Cazarin (1997, p. 310):

Uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente 'invadida' por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais por exemplo, sob a forma de 'pré-construídos' e de 'discursos transversos'.
(grifo da autora)

Isso nos leva a entender uma FD como heterogênea em relação a si mesma, com fronteiras instáveis, não separando um interior de um exterior (CAZARIN, 2005, p. 29). Sobre o sentido, jogam as condições de produção, a memória, a historicidade:

Embora seja preciso que já haja sentido para se produzir sentidos (falamos com palavras que já têm sentidos), estes não estão nunca completamente já lá. Eles podem chegar de qualquer lugar e eles se movem e se desdobram em outros sentidos. (ORLANDI, 1993a, p. 24)

É nesse sentido que se torna possível afirmarmos que os sentidos das palavras ou expressões não possuem significados estanques. Os diferentes sentidos são constituídos de acordo com a posição daquele que fala, e ao falar, desestabiliza ou retoma os sentidos que ressoam por meio da memória discursiva.

Por tudo quanto precede, entendemos que é possível falar em deslizamentos de sentido, já que, de uma formação discursiva para outra, novas formulações podem surgir, (re)significando os discursos, como veremos nas próximas análises.

Por meio da Teoria do Discurso, é possível entendermos o processo do significar e chegarmos ao funcionamento discursivo do discurso do EP, ou seja, compreendermos a produção dos sentidos, para podermos, então, explicitar o mecanismo ideológico que o sustenta. Para Orlandi (1994, p. 58), a compreensão pode ser entendida como "a explicitação do modo como o discurso produz sentidos". E é através desta que podemos atingir os efeitos que se produzem na construção de diferentes gestos de leitura. Considera a autora que:

É finalmente a possibilidade de se apreender o movimento de diferentes sítios de significância representados em cada gesto de leitura que permite à Análise de Discurso atravessar os efeitos, compreender os mecanismos da ilusão e pensar cada discurso como "um deslocamento na rede de filiações de sentidos". (PÊCHEUX apud ORLANDI, 1994, p.58)

Entendendo que as palavras ou expressões não possuem seus sentidos estabilizados, e relacionando o discurso às condições de produção e ao atravessamento da exterioridade que lhe é constitutiva, a partir da AD, é possível apreender que os sentidos se movimentam, deslizam, são deslocados entre diferentes formações discursivas para significar de formas distintas.

Dessa forma, concebemos o deslizamento como movimento de (re)significação entre posições-sujeito no âmbito de uma mesma formação discursiva, enquanto o deslocamento é entendido como movimento de (re)significação de uma formação discursiva para outra. Nossas análises consideram, então, essa possibilidade de deslizamento e/ou deslocamento, pondo em causa a possibilidade de (re)significação de sentidos no âmbito do EP.

Para a reflexão que nos propomos, interessam-nos, substancialmente, os artigos 1º e 2º da Lei 12.513, de 26 de outubro de 2011, que tratam da finalidade do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e a quem ele é dirigido preferencialmente. Seguimos à análise:

SDR 8

O PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO (Pronatec), instituído pela Lei 12.513, de 26 de outubro de 2011.

Art. 1º É instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), a ser executado pela União, com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

Parágrafo único: são objetivos do Pronatec:

I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;

VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

Como primeira observação, cabe registrarmos que os infinitivos “expandir²⁵, interiorizar²⁶ e democratizar²⁷” (SDR8), que compõem a parte inicial do texto da Lei, integram construções que funcionam constituindo objetos de discursos através de intenções, atitudes a serem tomadas, que em nosso entendimento, atestam a sua não concretização/efetivação na data de instituição do Programa Pronatec. Isso, de certa forma, nos permite dizer que o texto da lei fornece uma espécie de panorama da situação do EP no país – o que nos motivou a fazer este recorte e não outro – o que serve tanto para denunciar problemas, como para apontar caminhos a serem percorridos.

Respeitando a deriva dos sentidos, entendemos que em “I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médiopresencial e a distância [...]” (SDR8) constrói-se um sentido que demonstra a presença de efeitos de sentido que já figuravam no referencial bibliográfico correspondente à história da educação, como a distribuição desigual das escolas no interior do país, símbolo das relações de força atuantes na estrutura social.

Outro aspecto em que se pode considerar “o mesmo”, é no que se refere ao programa destinar-se ao ensino médio, quando sabemos que nos Institutos Federais já estão instituídos cursos de graduação e pós-graduação. Lembrando, ainda que não seja dito nas mesmas palavras, ao seu destinatário, cabe o ensino médio.

²⁵ “expandir” – *augmentar as dimensões; tornar-se maior, mais amplo, estender-se*. A respeito deste item lexical, podemos interpretá-lo em sua literalidade, pois o que a legislação demonstra é a vontade/necessidade de estender, ampliar a oferta de cursos profissionalizantes no país. Tal posicionamento nos leva ao reconhecimento, ainda que não esteja explicitado, que esse não é o objetivo da lei, já que a oferta de cursos profissionalizantes, na época, é menor do que a procura por essa modalidade de ensino. Assim, o ato de expandir está diretamente relacionado com a necessidade da expansão. (HOUAISS, 2010)

²⁶ “interiorizar” – *trazer para dentro de si, assimilar, internalizar, fazer penetrar*. Aqui pensamos: se o ensino profissionalizante precisa ser interiorizado, é porque ele está contemplando os grandes centros, onde estão localizadas as empresas de grande porte e até mesmo o maior número de estudantes, portanto, permanecendo a mesma lógica desde o momento de sua criação. É possível compreender que a maior disponibilidade de oferta de vagas de ensino concentra-se mais nos maiores centros urbanos e industriais do que nas regiões mais afastadas. Não coincidentemente, esses mesmos centros são dotados de maior representatividade política, o que se traduz aqui, em mais um reconhecimento de que as oportunidades não são iguais para todos. (HOUAISS, 2010)

²⁷ “democratizar” – podemos dizer que é o ato de fazer valer os princípios democráticos, exercer a democracia, *governar de forma em que o povo exerça a soberania, privilegiar ações que estejam comprometidas com a igualdade ou a distribuição igualitária de poder*. A partir do momento em que o legislador aponta para a intenção de democratizar as ofertas dos cursos profissionalizantes, admite que as ações até então empreendidas não contemplam a todos de forma igualitária, o que implicará consequentemente na distribuição desigual do poder, já que a educação é uma das formas de garantir o poder. (HOUAISS, 2010)

Nesse diferente “ensino médio”, há um mesmo que entendemos que se relaciona com “operários, contra-mestres ... conhecimentos técnicos, ... trabalho manual ou mecânico...” (SDR6). O que já significou no texto do Decreto, é (re)significado no texto de instituição do Pronatec, mas igualmente e não coincidentemente, não abrange o ensino superior. Parece-nos, ainda, que continua figurando o ensino que contempla as necessidades do Estado e do capital.

Já “o diferente”, entendemos como representado pela inserção da “tecnologia” e do “ensino a distância” (SDR8), entendido por nós como um deslizamento que ocorre por força das relações de produção do discurso, que requer a modernidade, e trata-se de uma necessidade que a sociedade contemporânea tem de acompanhar a evolução dos tempos. Cabe salientarmos que “a velocidade do movimento e o acesso a meios mais rápidos de mobilidade chegaram, nos tempos modernos, à posição de principal ferramenta do poder e dominação”, e o encampamento da tecnologia vem para atender a essa nova exigência da sociedade, ou seja, a “desesperada busca de tomadas a que se ligar” (BAUMAN, 2001, p. 16-22). A modalidade de ensino a distância vem crescendo, pois se apresenta como uma importante possibilidade para atender os estudantes que estão distanciados das escolas, ou mesmo os que não têm disponibilidade de horário ou financeira para se dirigirem à escola.

Um outro sentido que se pode produzir é que, enquanto o Decreto 7.566/1909 tinha a pretensa intenção de formar “cidadãos úteis à nação” (SDR5), ou seja, formar trabalhadores, o Pronatec visa ampliar as oportunidades educacionais destes, produzindo assim, um sentido que remete para o fato de que a concepção de trabalhador é (re)significada. É considerado trabalhador aquele que trabalha, independente de ser formado ou não, e o programa vem para lhe oferecer outras oportunidades.

Parece-nos que há uma (re)significação de sentidos, que ocorre em função das diferentes posições-sujeitos que habitam a FD da educação brasileira. Lembramos que, pelo funcionamento discursivo do Decreto, foi possível constatar que o sujeito enunciador não se incluía entre a “classe proletária” ou dos “desfavorecidos da fortuna” (SDR3) e (SDR4), portanto, ocupando uma posição-sujeito identificada com a ideologia da classe dominante, demonstrando uma maior preocupação com o desenvolvimento do país e com a manutenção da ordem do que com o próprio destinatário do EP. Já o sujeito enunciador do Pronatec, inscreve-se

na mesma FD, só que assumindo uma outra posição-sujeito, revestida de um saber diferenciado, que produz o efeito de sentido que não condiciona o trabalho ao estudo, ampliando então a abrangência de quem pode ser considerado trabalhador.

Passamos a tratar, agora, os efeitos de sentido dos itens lexicais trabalho, emprego e renda. A presença desses itens nos chamou atenção por serem aparentemente tão semelhantes. Em consulta ao dicionário da Língua Portuguesa Houaiss(2010), observamos os itens lexicais, para encontrarmos a motivação para os diferentes usos, conforme segue.

Temos trabalho definido como atividade profissional, remunerada ou não, atividade produtiva ou criativa, exercida para determinado fim. Por trabalhador, quem trabalha, quem gosta de trabalhar. Já o verbo trabalhar, refere-se a ocupar-se com ofício, profissão ou atividade, realizar bem as atividades, empenhar-se para executá-las.

Buscamos, da mesma forma, saber o que é definido como emprego, e constatamos que emprego é definido como uso, emprego de talento, de habilidade, trabalho contínuo remunerado. Já empregado, é quem presta serviço continuamente a um empregador. E empregador, o que contrata pessoal assalariado, patrão.

No que se refere à renda, é designada como quantia obtida de aluguel, de aplicação de capital, de pensão etc. O efeito de sentido, que gira em torno do item lexical renda, é que a remuneração por este representado pode advir por vários meios que não seja o trabalho, como por exemplo, os programas de transferência de renda, conforme mencionado pelo Governo, como o “Bolsa Família”.

Através da apreciação do que é referido sobre os diferentes itens lexicais é possível compreendermos que se constroem efeitos de sentidos diferenciados para “trabalho” e “emprego”, ao mesmo tempo em que se (des)constroem efeitos de sentido em torno de trabalho. Trabalho traz consigo a ideia de ação, de esforço, de algo que não é tão simples, como podemos ver em expressões como “consegui com o suor do meu trabalho”, “isso é o meu suor”. Firma-se, então, a ideia de que não foi fácil, que foi preciso esforço, que exigiu muito do corpo, e por isso passou-se até a suar.

Comumente, as pessoas usam a palavra trabalho como sinônimo de sofrimento, “fulano passou trabalho naquele lugar...”. E assim, os efeitos de sentido vão se construindo, ao passo que trabalho e emprego passam a ser usados para referenciar situações distintas. Isso nos ajuda a entender o porquê da brincadeira

“você está procurando trabalho ou emprego?”, “aqui temos bastante trabalho”. Temos também o caso em que era comum a expressão “fulano não trabalha, ele vive de biscate”, como se fosse possível “fazer biscate” sem trabalhar.

Já o emprego, está diretamente ligado à ideia de remuneração, e de continuidade, de valorização de habilidades e talentos. Contrariamente ao trabalho, não remete para esforço ou sofrimento, como vemos em “fulano é bem empregado” ou “fulano possui um bom emprego”. Assim, constrói-se o efeito de sentido do emprego como algo que é um bem, e por isso é bom.

Num primeiro momento, o uso concomitante dos dois itens lexicais (trabalho e emprego), “VI – estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda” (SDR8) nos causou estranheza. Somente após esse exercício de interpretação é que passamos entender o duplo emprego dos termos.

Um efeito de sentido que podemos compreender que se produz no discurso do Pronatec é que, para ser considerado trabalhador, não é preciso estar trabalhando, pois não há nenhuma referência à continuidade. Então, o efeito de sentido que era produzido para trabalho, o de “trabalho fixo”, o que de certa forma remete para a formalidade, passa a ser desestabilizado. Quando o Pronatec se refere a trabalho e emprego, é possível entender como um deslizamento, um novo efeito de sentido, ou seja, “trabalhador” passa a ser (re)significado, abrange também quem não está trabalhando, isto é, o “desempregado”.

Essa tentativa de (re)significar a figura do trabalhador pode ser compreendida, considerando as relações de produção desse discurso e a posição-sujeito do sujeito que enuncia no documento de instituição do Pronatec. Enfim, isso envolve toda uma discussão em torno da classe trabalhadora que, a nosso ver, é justa, é legitimada pelo próprio povo, mas que, independentemente de qualquer juízo, o primordial é que nesse movimento dos sentidos se (des)constrói/(re)constrói sujeito, discurso e sentido.

4.4.3 O funcionamento parafrástico do discurso

A discussão que se segue ocorrerá em torno da paráfrase. Orlandi (s/d, p. 5), ao se referir aos estudos da paráfrase, menciona: “procurei compreender e elaborar

a relação inconclusa, tensa e indistinta entre paráfrase (o mesmo) e polissemia (o diferente)”. Para a autora:

O analista de discurso, para trabalhar a forma material, traz para dentro de sua prática o trabalho com a paráfrase e a metáfora, com o "equivoco" (o efeito da falha da língua inscrevendo-se na história). Paráfrase e metáfora são os suportes analíticos de base. No entanto, a paráfrase é definida na Análise de Discurso de modo diferente ao da Linguística assim como a metáfora é definida de outra maneira que a dos Estudos Literários [...]. (ORLANDI, s/d, p.5)

Vale lembrarmos que os deslizamentos de sentido ocorrem tanto no âmbito de uma matriz de sentido – processo metafórico – quanto entre diferentes saberes, inscritos em diferentes FD. Essa movimentação foi designada por Pêcheux (1997, p. 96) como efeito metafórico, ou seja, “fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual, produzindo um deslizamento de sentido”.

Reportamo-nos, aqui, que desde nossas primeiras leituras, sempre tivemos dificuldade em compreender a que se referia a “tensão” da qual Orlandi fala. No entanto, a partir do momento em que fomos nos familiarizando com os conceitos e as noções da AD, e também a partir da citação acima e com a realização das análises, passamos a entender que o limite entre “o mesmo” e “o diferente” é algo complexo, tenso, pois é difícil saber se há um diferente no mesmo ou um mesmo no diferente. Assim, a paráfrase discursiva não se baseia numa autonomia relativada língua, há a necessidade de considerá-la em sua relação contextual, já que ela depende de condições de produção e interpretação. Ou seja, é preciso levar em conta a articulação entre a ordem da língua e fatores sócio-ideológicos e históricos, como propõe a Análise do Discurso em sua especificidade. Passamos, então, a observar as relações parafrásticas na SDR a seguir, de acordo com a definição de paráfrase proposta por Orlandi (1984, p. 11), como o “processo pelo qual procura-se manter o sentido igual sob diferentes formas”.

SDR 9

Art. 2º O Pronatec atenderá prioritariamente:

I - estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos;

II - trabalhadores;

III - beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e

IV - estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento.

O texto do documento remete-nos à ideia de justiça social, de atender a camada da população que mais precisa, desviando-se da contradição na qual se estabeleceu o EP ministrado pelas escolas mantidas pelo Governo Federal, pois eram atendidos os que fossem aprovados no exame vestibular, não importava sua classe social– a ilusão de que todos eram tratados igualmente, como se todos tivessem as mesmas chances –, ou seja, como se os filhos dos ricos e dos pobres recebessem o mesmo tipo de ensino. Compreendemos que a evidência da igualdade passa a se dissipar, para assumir outra posição de sujeito, produzindo, assim, um deslocamento que deixa de conceber o EP como formador de (SDR5) “cidadãos úteis à Nação”, para preocupar-se mais com o EP como viabilizador do exercício da cidadania.

Ainda que o desenvolvimento e o crescimento econômico estejam sempre presentes nas metas do Governo, é possível percebermos que este não é o seu único foco, há a preocupação com o desenvolvimento dos brasileiros, o que, a nosso ver, tem relação com o enunciado “cada brasileiro que cresce faz o Brasil maior” – enunciado veiculado em propaganda e na página do Pronatec. Trata-se de outra forma de conceber o próprio posicionamento do Governo em relação à Nação, estreitamente relacionado à ideologia que subjaz a essa posição-sujeito, produzindo assim, seus efeitos.

Ao observarmos em IV (SDR9) – “estudantes do ensino médio da rede pública, trabalhadores, beneficiários dos programas federais de transferência de renda, estudantes da rede pública ou de instituições particulares na condição de bolsista integral”, entendemos que a nossa reflexão sobre o sentido que aí se instaura, deva iniciar pelas relações de parafraseagem que as diferentes expressões, palavras e enunciados mantêm entre si, no interior de uma mesma matriz de sentido que se organiza em torno da FD da Educação Brasileira, mais precisamente na posição-sujeito que representa o Ensino Profissionalizante. Isso implica em conceber essas relações como possibilidade de retomada de sentidos.

A partir da leitura de Indursky (2001, p.68), compreendermos que a matriz de sentido se institui através do processo de repetibilidade, implica também em aceitarmos que esta é submetida a certos limites. Ou seja, a matriz de sentido estabelece o que pode e deve ser dito no interior de um FD e, conseqüentemente, a partir de uma posição-sujeito específica.

Isso nos leva a entender que as expressões acima referidas respeitam os limites postos pelo documento fundador (Decreto 7.566/1909) – o EP destina-se às classes menos favorecidas –, pois estudantes da rede pública, trabalhadores, participantes de programas de transferência de renda, bolsistas de instituições particulares (SDR9), mesmo que nada se diga sobre eles, implicitamente, são retomados nos sentidos anteriormente construídos, sob a forma de linearização do discurso transversal. Isto é, “o discurso-outro entra de viés no discurso do sujeito, tangenciando-o e nele fazendo eco de algo que foi dito em outro lugar” (INDURSKY, 2001, p. 70).

No caso em análise, ressoam “*classes proletárias*”(SDR3), “*desfavorecidos da fortuna*” (SDR4) e “*classes menos favorecidas*” (SDR7), mostrando no discurso do sujeito enunciador do Pronatec, “uma interioridade inteiramente determinada do exterior” (PÊCHEUX, 1995, p.167), ou seja, elementos do interdiscurso (do Decreto 7.566/1909 e do Art. 129 da Constituição Federal de 1937) pela repetibilidade são inscritos no discurso do sujeito, fazendo com que haja a circulação e discursivização de discursos anteriormente proferidos. Contudo, essa retomada de sentidos é feita sob a ilusão de origem e centramento do sujeito – sob a evidência do eu, há o processo de interpelação do sujeito.

Ainda, segundo Indursky (2001, p. 69), “todo o elemento de discurso que é produzido anteriormente, em um outro discurso e independentemente, é entendido como um pré-construído”. A essa possibilidade de retomada de discursos anteriores – a noção de pré-construído –, Pêcheux (1995), em *Semântica e Discurso*, designa como “o ‘sempre-já-ai’ da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade (o ‘mundo das coisas’)” (p.164, grifo do autor). Assim, essa imposição à realidade de um sentido tido como universal é o que entendemos como sendo a determinação do discurso.

4.4.4 A determinação do discurso

Vale mencionar que, quando pensamos no título “determinações e escapes”, pensamos justamente que, pelo funcionamento discursivo, seria possível encontrá-los. Recorremos a Orlandi (1983) para explicitar o modo como concebemos determinação em nosso texto.

Entendemos a “determinação” como sendo “da ordem de formações imaginárias, de representação, ou seja, da posição dos sujeitos no discurso” (ORLANDI, 1983, p.141). Assim, essa “determinação” provém da relação do sujeito com a exterioridade, conseqüentemente, produzindo efeitos em relação ao sentido e discurso. Tratar de determinações é adentrar a ordem do ideológico.

Do ponto de vista analítico, seria ingênuo considerarmos que tais determinações apontam apenas para o atendimento das necessidades de organização e desenvolvimento das estruturas produtivas do país, como podemos ver em “*cidadãos úteis à Nação*” (SDR5) e cursos “*que forem mais convenientes e necessários no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais*” (SDR6).

Constituem-se também em uma forma de engendrar representações que interferem no modo como os próprios sujeitos percebem a si mesmos e os outros na estrutura social. Trata-se do funcionamento ideológico, controlando, disciplinando instabilidades e descontentamentos, agindo como um elemento disciplinar, naturalizando as posições e seus respectivos sujeitos na estrutura social.

As determinações podem ser entendidas como mecanismos de controle que buscam efetivar e sustentar maneiras particulares de ver o EP, como em SDR2 – “*a preparação para o trabalho, a preocupação com um fazer, desenvolvido em laboratórios e oficinas, através de atividades práticas, num labor que se caracteriza por ser mais máquina, tinta, tapapó e graxa*” – e em SDR6 – “*Nas Escolas de Aprendizizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendem aprender um ofício, havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico*” – e o Ensino Superior, como em SDR2 – “*uma educação humanística, que envolve mais cátedra, escrita, dizer, paletó, flash e solenidade*”. Esses discursos projetam diferentes imaginários para o

sujeito a quem cabe o EP e para o sujeito do Ensino superior. É possível verificar as relações de força que aí atuam, interpelando o sujeito.

Quando pensamos em determinações, é inevitável lembrarmos de um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos (PÊCHEUX, 2008). Quando me deparei com esse enunciado pela primeira vez, não pude deixar de relacioná-lo a minha trajetória. Liguei-o àquele saber ou interpelação, não sei, que me levou a cursar contabilidade, quando na verdade eu queria psicologia, ou direito, mas acreditava que esses cursos não eram para mim, pois eu não tinha “nome”, “tradição” ou “dinheiro”. Aos 17 anos foi o que pensei. Quem vai querer consultar comigo? Afinal pobre não pode ser doutor, é melhor ser técnico ou contador, assim não vai me faltar trabalho. Na verdade nunca faltou, não me arrependo da escolha que fiz, minha escolha profissional me trouxe até aqui, me proporcionou outras possibilidades, mas ainda bem que mudei o pensamento... muitos outros efeitos de sentido me envolveram, vejo agora que posso ser doutora, posso transitar por diferentes lugares, posso apreender diferentes sentidos, pois até mesmo o que se impõe como um sentido universal é transitório, pode sempre ser outro.

Ao longo das sequências analisadas, é possível percebermos um *continuum* de efeitos de sentidos que sedimentam um conhecimento a respeito de para quem é direcionado o EP. E isso ocorre a partir do que é discursivizado antes, no Decreto 7.566/1909 e na Constituição de 1937, e a partir do que é (re)produzido e circula via linguagem.

As determinações constituem/direcionam os efeitos de sentidos no âmbito do EP, e produzem efeitos no modo como os sujeitos orientam suas ações no mundo. Mas, por outro lado, há também um espaço para a diversidade de interpretações.

4.4.5 Os escapes no funcionamento do discurso do EP

Entendemos o “escape”, a partir da leitura de Henry (2013), como possibilidades de fuga, não como ruptura total das formas de subjetivação, mas como novas formas de configuração do saber-poder instaura dono discurso do EP, bem como novas formas de produção do sujeito do discurso. Isso porque se considera a possibilidade do sujeito resistir, fugir dessa forma de dominação, e de certo modo, de atualizar o dispositivo (HENRY, 2013, p. 9). Concebemos o escape,

então, imbricado ao ritual da ideologia, que é falho e com o fato de que não existe identificação plena do sujeito, o que possibilita ao “mesmo” configurar-se como possibilidade de deslizamento²⁸ ou deslocamento, o que, de certa forma, leva à atualização do discurso.

No caso em análise, os escapes por nós encontrados referem-se principalmente à mudança de posicionamento do Estado, que passa da posição de formador de trabalhadores, de “cidadãos úteis à Nação” (SDR5), para uma posição de facilitador, com a finalidade de “ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores” (SDR8). O Estado deixa de ser o centro do processo para ceder esse lugar ao destinatário do EP. E esse novo posicionamento escapa às formações imaginárias e ideológicas sob as quais foi constituído o sentido fundador pelo viés do Decreto 7.566/1909.

A (re)significação do “trabalhador”, em SDR9, é um ponto importante a ser observado. É possível entendermos que a discursividade instaurada pelo Pronatec amplia a definição de trabalhador, abrangendo inclusive o trabalhador informal e o desempregado. É possível também compreendermos que há uma movimentação dos sentidos, quando na Lei 12.513/2011, há a inserção da “tecnologia” e da “educação a distância” (SDR8). Em nosso entendimento, isso está diretamente relacionado às condições de produção desse discurso, pois as novas tecnologias fazem parte da sociedade contemporânea, e o EP não pode estar apartado desta.

SDR 10

Parágrafo do Inciso IV:

§ 1º Entre os trabalhadores a que se refere o inciso II, incluem-se os agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores.

Nesta SDR, notamos a preocupação em incluir agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores na classe trabalhadora. Não se trata de serem discriminados pelo discurso do governo, como no caso da “*classe proletária*” (SDR3) e “*dos desfavorecidos da fortuna...*” (SDR4), mas de atestar que há indícios que essas classes de trabalhadores sejam discriminadas por alguns

²⁸ A partir da leitura de Indursky (2011, p. 79 - 82), entendemos o deslizamento como a movimentação de sentido no âmbito da mesma FD e deslocamento como a movimentação de sentidos que ocorre entre diferentes FD.

segmentos da sociedade, o que se estabelece em função das relações de poder instauradas no seio da formação social.

Começamos pela profissão de silvicultor. No entanto, não encontramos detalhamento no dicionário da Língua Portuguesa Houaiss (2010), mas uma referência à ciência silvicultura²⁹.

A partir das definições encontradas, podemos apreender que os sentidos que se instauram sobre esse item lexical são, no mínimo, controversos, pois remetem ao mesmo tempo à regeneração e ao melhoramento do povoamento florestal, à exploração comercial da madeira e ao desmatamento. A mesma falta de clareza que gira em torno da definição da ciência nos parece que paira também sobre o texto do Pronatec. Talvez isso nos ajude a compreender a inserção do silvicultor como trabalhador, já que a atividade pode ser interpretada por diferentes vertentes, podendo estar ligada a uma formação discursiva de proteção ao meio ambiente ou, ao contrário, a uma formação discursiva que represente o capitalismo selvagem, que assola o planeta sem levar em conta as consequências de seus atos.

Fica a dúvida, quem são os silvicultores abrangidos pelo Pronatec? Como saberes tão distintos e antagônicos circulam sob um mesmo ambiente?

No que se refere aos aquicultores, tanto o dicionário mencionado anteriormente como o site da Embrapa os designam como aqueles que se dedicam ao cultivo de peixes, crustáceos, moluscos, algas marinhas e outros organismos que vivem em ambiente aquático. Os aquicultores, juntamente com os agricultores familiares, extrativistas e pescadores, são incluídos no texto como trabalhadores, o que, de certa forma, nos causa estranheza, pois como podem não fazer parte da classe trabalhadora? Talvez por uma especificidade comum a todos: a matéria-prima desses trabalhos é recurso natural, e essas atividades têm uma relação estreita com a exploração, mas estariam desvinculadas do trabalho? Como o texto busca a sua inserção, parece-nos que sim. Pelo menos em algum momento, os trabalhadores destas atividades não foram considerados como tal.

Para compreendermos a relação de forças atuantes no mundo do trabalho, faremos algumas considerações, que entendemos importantes para apreender o posicionamento explicitado no Pronatec.

²⁹s.f. ciência que se dedica ao estudo dos métodos naturais e artificiais de regenerar e melhorar os povoamentos florestais e que compreende o estudo botânico das espécies, além da identificação, caracterização e prescrição da utilização das madeiras. (HOUAISS, 2010, p. 715)

Voltamos um pouco no tempo para compreender a variabilidade das condições de produção do discurso no que se refere aos saberes que circulam e ou circularam em torno das diferentes profissões, demonstrando que as relações de desigualdade há muito tempo já se fazem presentes. Um fato que pode ajudar-nos quanto a essas relações desiguais pode ser observado em analogia à concessão da aposentadoria³⁰ aos trabalhadores.

Inicialmente, a aposentadoria tinha por objetivo amparar os trabalhadores que atingissem a idade avançada, se tornassem inválidos ou ficassem incapacitados para exercer qualquer tipo de profissão. No Brasil, em 1923, criou-se a aposentadoria para os ferroviários e, posteriormente, outras categorias foram também beneficiadas. Antes disso, em 1888, foi regulamentado este direito aos funcionários dos Correios. Porém, a Previdência Social, propriamente dita, no Brasil passou a existir a partir do Decreto nº. 4.682 de 1.923, que criou a Caixa de Aposentadoria e Pensões para os empregados das Empresas Ferroviárias, extensivo aos familiares. Essa mesma Lei estendeu, após três anos, o benefício aos trabalhadores marítimos e portuários. Na década de 30, os benefícios sociais foram implementados para outras categorias de trabalhadores dos setores público e privado, com a implantação de diversas normas.

A Previdência Social beneficiava todos os trabalhadores urbanos, porém somente a partir de 1963, os trabalhadores rurais começaram a ser beneficiados. A Constituição de 1.988 deu extensão dos benefícios da Previdência Social a todos os trabalhadores, ou seja, equiparou, para fins previdenciários, os trabalhadores rurais e urbanos, e garantiu renda mensal vitalícia aos idosos e portadores de deficiência, se comprovadas a baixa renda e a necessidade. No entanto, somente com a Lei Complementar nº 11, de 1971, foi implementado, a partir de 1972, o Programa de Assistência ao Trabalhador Rural/Fundo de Assistência e Previdência do Trabalhador Rural (Prorural/Funrural), que assistia os trabalhadores rurais, pescadores (a partir de 1972) e garimpeiros (a partir de 1975). Os benefícios oferecidos eram precários, como por exemplo: aposentadoria por idade (65 anos), limitada ao arrimo de família e tendo meio salário mínimo como teto.

³⁰Foi no governo do Chanceler alemão Otto Von Bismarck, no final do século XIX (1889), que se estabeleceu um sistema nacional assegurando o pagamento de uma pensão aos trabalhadores do comércio, indústria e agricultura que tivessem mais de 70 anos. Tal medida espalhou-se por outros países, entre eles Áustria e Hungria. Ao criar este benefício, que atendia a reivindicações dos trabalhadores, pretendia-se combater as ideias socialistas que se espalhavam pelo continente (RIBAS, 2015).

A partir do anteriormente exposto, verificamos que, no período da criação dos documentos das análises (1909-2011), as relações de produção do discurso sofreram modificações, no entanto, os efeitos de sentidos produzidos para trabalhadores rurais, agricultura familiar, pescadores, garimpeiros, fazem parte da memória discursiva, saberes que são retomados, que significam no discurso do Pronatec, ainda que o sujeito não tenha consciência disto. Portanto, o tratamento desigual estendido às diferentes categorias de trabalhadores continua produzindo seus efeitos, o que só pode ser apreendido pelo funcionamento discursivo. Assim, trata-se da retomada de saberes já-ditos em outro discurso, em outro lugar, que ressoam no discurso do sujeito.

SDR 11

Parágrafo do Inciso IV:

§ 2º Será estimulada a participação das pessoas com deficiência nas ações de educação profissional e tecnológica desenvolvidas no âmbito do Pronatec, observadas as condições de acessibilidade e participação plena no ambiente educacional, tais como adequação de equipamentos, de materiais pedagógicos, de currículos e de estrutura física.

Se pensarmos que, em 1854 e 1856, respectivamente, D Pedro II criou o Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto de Surdos Mudos, não é possível entender que não havia uma preocupação com as pessoas com deficiência, ainda que não tenhamos conhecimento de fato de como esse processo ocorreu. Havia a iniciativa de profissionalizar essas pessoas, que poderiam ajudar no sustento da família e, de certo modo, integrarem-se à sociedade.

No entanto, a partir da leitura do Decreto de criação do EP e do exposto por diferentes historiadores, permitimo-nos compreender que essa preocupação ficou para trás. O Ensino Profissionalizante, em sua instituição, pode ser concebido como um elemento de exclusão e discriminação que emerge no seio da sociedade, conforme podemos ver:

Para o ingresso no Instituto Profissional Técnico, o aluno deveria ter idade entre 10 e 16 anos, ser pobre, saber ler, escrever e reconhecer as quatro operações fundamentais, não sofrer de moléstia infecto-contagiosa e ter sido vacinado contra a varíola. (MEIRELES, 2007, p. 30)

As exigências elencadas no corpo do Decreto revelam uma contradição à sua própria finalidade, já que as crianças pobres teriam grande dificuldade, ou não teriam mesmo como atender ao alto nível de conhecimento exigido. Nesse posicionamento do Estado, é possível verificarmos que o mesmo e o diferente convivem no mesmo espaço enunciativo, atestando a não homogeneidade do discurso do EP, ou seja, na mesma posição-sujeito, os dizeres ora estão em relação de aliança, ora em uma relação conflituosa. Isso permite que o sentido se mova em diferentes direções, o que, em nosso entendimento, possibilita “os escapes” sem, no entanto, desvencilhar-se plenamente das “determinações”.

É pela possibilidade de movimentação dos sentidos, que é possível que esse efeito de sentido (inserção de pessoas com deficiência) tenha sido “apagado” no Decreto 7.566/1909, e (re)surgido no texto da Lei 12.513/2011, produzindo um outro efeito de sentido, que estava ausente no documento fundador. A rede de memória, nesse caso, funcionou como um pano de fundo, possibilitando que percebamos que houve um distanciamento do decreto em relação aos sentidos pré-construídos, porém esse distanciamento permitiu que um “novo” sentido se instaurasse. Sem a memória discursiva, não seria possível acompanharmos essa movimentação do sentido e percebermos que na Lei 12.513/2011 ressoam sentidos que já circulavam na memória social, antes mesmo do discurso fundador do EP.

Logo, sem a memória discursiva, provavelmente esse “novo” efeito de sentido, não poderia ser compreendido como uma retomada de formulações anteriores. Porque a memória discursiva faz ressoar esse sentido, entendemos que é possível tomá-lo como uma (re)significação.

Indursky (2011, p.80-81) lembra que a rede de memória faz ressoar esse sentido e trabalha por trás desse deslizamento, fazendo reverberar o sentido primeiro por trás do “novo” efeito de sentido, movimento que Courtine (2009) designou como efeito de memória. O deslizamento entre posicionamentos tão diferentes só é possível pela mudança de posições-sujeito no discurso, que se alteram e deixam se entrever diferentes discursividades.

SDR 12

§ 3º *As ações desenvolvidas no âmbito do Pronatec contemplarão a participação de povos indígenas, comunidades quilombolase adolescentes e jovens em cumprimento de medidas sócio-educativas.*

A inserção de povos indígenas e comunidades quilombolas representa uma modificação no discurso fundador do EP. Ou seja, uma formulação diferente pode ser observada, pois categorias que não figuravam na época do Decreto passam a compor o texto do Pronatec. A nosso ver, isso tem relação com a mudança de posição-sujeito daquele que enuncia.

O enunciado no texto do Pronatec relaciona-se diferentemente com a ideologia, produzindo um efeito diverso da ordem capitalista do enunciado no Decreto, para derivar um sentido outro, que remeta para o “Brasil como um país de todos”. Categorias que não possuíam nenhuma força política, nenhuma visibilidade, passam a serem vistas, a serem ouvidas, a serem lembradas. Essa transformação pode ser entendida como fruto da atividade política de uma diferente posição-sujeito que figura no Pronatec. A atividade política, entendida nos moldes de Rancière (1996, p. 42):

É aquela que desloca um corpo do lugar que lhe era designado ou muda a designação de um lugar; ela faz ver o que não cabia ser visto, faz ouvir um discurso ali onde só tinha lugar o barulho, faz ouvir como discurso o que só era ouvido como barulho.

Assim, foi essa transferência de uma posição-sujeito para outra que produziu um efeito de reversibilidade no discurso do EP, isto é, quem não tinha voz passa a ter voz, mesmo que tímida, em tonalidade fraca, em passos lentos..., mas passa a tê-la.

É interessante observar também que o texto do Decreto 7.566/1909 traz para o âmbito do EP, além da ideia de preparação dos jovens filhos dos “desfavorecidos da fortuna” para o mundo do trabalho, a ideia de regeneração social, como podemos ver ecoar na publicação do Jornal Opinião Pública, em 26.06.1917, citado por Meireles (2007, p. 23):

Neste sentido, a referida Escola poderá também atuar como aparelho de regeneração social, proporcionando a muitos de seus futuros frequentadores o tirocínio³¹ prático, profissional, tendente a apagar-lhes, quiçá prejudiciais pendores³².

Considerando que, na perspectiva da AD, sob nosso dizer, ecoam outros dizeres, a ressonância das ideias de Althusser (2001, p. 69-70) pode ser percebida

³¹ Item lexical usado como sinônimo de aprendizagem, experiência. (HOUAISS, 2010)

³² Item lexical usado como sinônimo de inclinação, tendência. (HOUAISS, 2010)

na expressão *aparelho de regeneração social* como uma paráfrase de *aparelhos ideológicos de Estado*, os quais “funcionam através da ideologia”, sem, no entanto, absterem-se do funcionamento repressivo, já que “não existe aparelho unicamente repressivo³³”, nem “aparelho puramente ideológico”. Deste modo, ambos atuam no sentido de “divulgar os ‘valores’ por eles propostos”.

Complementa o autor: “Desta forma, a Escola, as igrejas ‘moldam’ por métodos próprios de sanções, exclusões, seleção etc. [...], não apenas seus funcionários, mas também suas ovelhas” (ALTHUSSER, 2001, p. 69-70), referindo-se assim, àqueles que, embora não façam parte de seu quadro de funcionários, são por essas instituições guiados/direcionados a partir de suas práticas sociais e discursivas, pelas quais o sentido vai se construindo e se naturalizando.

Nessa SDR, parece-nos conviver o diferente – indígenas e quilombolas – e o mesmo – no que diz respeito a adolescentes e jovens em cumprimento de medidas sócio-educativas, já que remete ao EP concebido como regenerador social, ou seja, é possível compreendermos, pelo que é discursivado no Pronatec, que o Estado tem um imaginário que se aproxima ao que perpassava o Decreto, acreditando mesmo que, implicitamente, este poderia agir como instrumento capaz de afastar seus destinatários da “escola do vício e do crime”(SDR4). Dessa forma, podemos pensar que, de certo modo, permanece a ideia do EP como prática de disciplina e controle social, além do imaginário de que o EP, conjugado ao trabalho, seria a alternativa para a redenção das classes ainda consideradas, mesmo que implicitamente, “classes perigosas”.

Assim, é possível constatar que o modelo da crença regeneradora pelo trabalho, já existente nas instituições estabelecidas no ano de 1856 (QUELUZ, 2000, p. 17), fez-se presente no Decreto de Instituição do EP, no ano de 1909, como continua a ser reverberado na Lei 12.513 de 2011. Segundo Karvat (apud QUELUZ, 2000, p. 17):

Era importante que os conflitos de classe fossem dissolvidos no ideal de progresso da nação. Neste sentido, a cidadania era entendida especialmente como homens livres que podem vender ou comprar no mercado a força de trabalho, ou seja, a participação no mundo do trabalho.

³³ Para Althusser (2001, p. 70), o aparelho repressivo do Estado funciona predominantemente através da repressão e secundariamente através da ideologia. Inversamente, os aparelhos ideológicos de estado funcionam primeiramente através da ideologia e secundariamente através da repressão seja ela bastante atenuada, dissimilada ou mesmo simbólica.

Mesmo que sob novas formas, esse é um efeito de sentido que se mantém no discurso do EP, permanecendo também no seio das relações sociais, contribuindo para universalização de um sentido que deixa as marcas de sua determinação. Por meio do processo de repetibilidade, ocorre um efeito de sentido que regulariza o sentido do EP como possibilidade de regeneração social e inserção no mundo do trabalho, evidenciando que “há repetições que fazem discurso”. Em outras palavras, a repetição através dos tempos instaura a regularização.

SDR 13

§ 4º Será estimulada a participação de mulheres responsáveis pela unidade familiar beneficiárias de programas federais de transferência de renda, nos cursos oferecidos por intermédio da Bolsa-Formação. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

Abordamos aqui, a questão da inclusão da mulher no EP como a inserção de outro efeito de sentido, que poderia ser considerado como um “novo” em relação ao Decreto 7.566/1909, que não fazia menção à mulher. Relacionamos isso ao contexto em que foi constituído o Decreto, ou seja, é preciso remetê-lo às condições de sua produção. E, nesse contexto, a mulher não tinha garantido, por exemplo, o direito ao voto, o que veio ocorrer em maio de 1933. A nosso ver, o fato de a mulher não ser contemplada no texto do Decreto está diretamente relacionado às relações estabelecidas na sociedade da época.

Da mesma forma, entendemos que o mesmo ocorre no que se refere à explicitação no texto da Lei 12.513/2100, com relação à participação das mulheres nas políticas estatais. Mais precisamente no âmbito do EP, diz respeito justamente à transformação dessas relações de produção do discurso.

O que percebemos é que o texto não se refere a qualquer mulher, preferencialmente serão atendidas as “mulheres responsáveis pela unidade familiar beneficiárias de programas federais de transferência de renda”. Nesse sentido, podemos perceber os efeitos da determinação que perpassam os documentos analisados, ou seja, o EP era uma modalidade de ensino garantida preferencialmente à “classe proletária” (SDR3), aos “desfavorecidos da fortuna” (SDR4) e às “classes menos favorecidas” (SDR7), no âmbito do Decreto e da Constituição Federal de 1937. Passam a ser abrangidas, no Pronatec, as mulheres responsáveis pela unidade familiar beneficiárias de programas federais de

transferência de renda (SDR13). O que podemos observar é que esses enunciados remetem a uma mesma posição-sujeito, que se relacionam de forma a produzir o mesmo efeito de sentido, ou seja, o EP visa atender a classe dominada.

No entanto, os sentidos, ao serem repetidos e em função das condições de produção em que essa repetição ocorre, vão se modificando, se (re)significando, produzindo um sentido outro para “mulher”. A mulher, que não era pensada pelo Estado, antes e à época do Decreto, aquela mulher a que não era permitido o estudo e o voto, entre outras possibilidades, passa a significar diferentemente e por força da mudança na estrutura social.

Passa-se a considerar a mulher responsável pela unidade familiar, porque esta responsabilidade não é mais exclusiva do homem. Há um grande número de famílias compostas pela mulher e os filhos, e aí funciona um efeito de sentido que firma a ideia de que a família, ou pelo menos, a unidade familiar, é responsabilidade da mulher, pois é possível observar que, no seio de nossa sociedade, é comum que os filhos permaneçam com a mulher caso a família seja desfeita, assim como é comum também que a mulher torne-se a principal provedora dessa família. E essas mudanças de ordem estrutural transformam-se em mudanças discursivas, demonstrando que é possível conceber o “novo” também como forma de (re)significação.

Questões como a inserção da “mulher” (SDR13) e dos “povos indígenas e quilombolas” (SDR 12), sem dúvida, apontam para um novo, pois esses segmentos da sociedade não eram contemplados no Decreto 7.566/1909. Desse modo, é possível entendermos que foi dada voz para quem não a tinha. Inclusive, o Pronatec materializa em seu discurso a (re)significação que é dada à mulher, saindo ela de uma situação de exclusão para integrar os programas do Governo como “a responsável pela unidade familiar”(SDR13).

Podemos entender que os efeitos de sentido concebidos como “escapes” ocorrem em função da condição primeira do sentido, que é a possibilidade de tornar-se outro, o que se dá pela movimentação das posições-sujeito na rede de filiações que contribuem para o entendimento da ideologia como um ritual falho. Dessa forma, é possível concluirmos que, no texto do Pronatec, ecoam efeitos de sentido instaurados no documento fundador que, de certa forma, fazem com que esses efeitos de sentido se reverberem em nossas (re)construções cotidianas. Ainda que

não sejam repetidos com exatidão, funcionam a partir de suas imagens enunciativas, portanto, produzindo memória.

Vale dizermos que o texto do Pronatec, respeitando a deriva dos sentidos, não só constrói um efeito de sentido de permanência, mas também apresenta o “novo”, quando expande no tempo, no espaço e na história, efeitos de sentido produzidos no documento fundador, e ao mesmo tempo, se constrói como o lugar enunciativo do Estado e lugar de memória.

Assim, ao considerarmos que os sentidos sempre podem ser outros, que a linguagem é sujeita à incompletude, à falha, ao equívoco, portanto, plena de opacidade, de implicações ideológicas e de historicidade, abrimos espaço para que o sujeito possa interpretar, o que está compelido a fazer durante toda a sua existência. Isso revela que:

A relação do homem com a linguagem é constituída por uma injunção à interpretação: diante de qualquer objeto simbólico "x" somos instados a interpretar o que "x" quer dizer. Nesse movimento da interpretação, aparece-nos como conteúdo já-lá, como evidência, o sentido desse "x". Ao se dizer, interpreta-se - e a interpretação tem sua espessura, sua materialidade -, mas nega-se, no entanto, a interpretação e suas condições no momento mesmo em que ela se dá e se tem a impressão do sentido que se "reconhece", já-lá. Esse é o efeito da literalidade. (ORLANDI, 1994, p.56-57)

Consideramos importante enfatizar que é esse efeito de transparência, de literalidade da linguagem e do sentido, que a Análise de Discurso põe em causa, quando os considera em sua relação com a exterioridade, com a historicidade, para desfazer o efeito de evidência, a ilusão referencial do sujeito. Este trabalho da ADatua no sentido de propiciar ao sujeito a possibilidade de interpretar, não como um simples gesto de decodificação, mas como um gesto que o constitui e que igualmente é atravessado pela historicidade. Retomamos Orlandi (1994), que se refere à significância como:

Um movimento contínuo determinado pela materialidade da língua e da história. Necessariamente determinado por sua exterioridade, todo discurso remete a outro discurso, presente nele por sua ausência necessária. Há o primado do interdiscurso (o dizível, a memória do dizer) de tal modo que os sentidos são sempre referidos a outros e é daí que tiram sua identidade, sua realidade significativa. A interpretação é sempre regida por condições de produção específicas que, no entanto, aparecem como universais eternas. É a ideologia que produz o efeito da evidência, e da unidade, sustentando-se sobre o já-dito, os sentidos institucionalizados, admitidos como "naturais". Pela ideologia se naturaliza o que é produzido pela história. (ORLANDI, 1994, p.57)

A Análise de Discurso, ao considerar a historicidade, considera o trabalho da história na língua, ou seja, a sua forma material, que é histórica (com sua opacidade e seu equívoco). E, para isso, propõe Orlandi (1994, p.58):

Trabalhar então a ilusão do sujeito como origem e a da transparência da linguagem com seus sentidos já-lá. Desse modo, a Análise de Discurso repõe como trabalho a própria interpretação, o que resulta em compreender também de outra maneira a história, não como sucessão de fatos com sentidos já dados, dispostos em sequência cronológica, mas como fatos que reclamam sentidos [...], cuja materialidade não é possível de ser apreendida em si, mas no discurso. Assim, quando afirmamos a determinação histórica dos sentidos é disso que estamos falando. Não estamos pensando a história como evolução ou cronologia, mas como filiação; não são as datas que interessam, mas os modos como os sentidos são produzidos e circulam.

É nesta perspectiva que procuramos, através da história, reconstituir a historicidade ao discurso do Ensino Profissionalizante, compreendendo os fatos que reclamam sentidos e que, de certa forma, retornam, fazem ressoar sentidos cristalizados, sem, no entanto, interditar as possibilidades de um sentido outro.

5 EFEITO DE FECHAMENTO

Entendemos que os documentos selecionados para este estudo constituem um lugar a partir do qual podemos chegar à compreensão do discurso do/sobre o Ensino Profissionalizante. Esses textos permitiram que a análise levasse em consideração diferentes condições de produção desse discurso e como elas se organizam como possibilidade de construção de memória e subjetividades para esta modalidade de ensino.

No entanto, o que se produz imaginariamente nem sempre coincide com o que se estabelece na prática social, porém, reconhecidamente, contribui para a divulgação de determinados saberes e silenciamentos de outros. Os diferentes textos afirmam e reafirmam, ainda que de diferentes maneiras, que há um saber escolar “ideal” a ser aplicado nas instituições de ensino profissional, destinado a sujeitos construídos imaginariamente.

Conscientes de que um texto não pode ser concebido como algo fechado em si mesmo, sem a possibilidade de delinear seu início, bem como de instituir seu fim, o construímos sob a ordem do simbólico, para atender a nossa necessidade/ilusão imediata de que o mesmo precisa ser dado como pronto, sem, contudo, negar a sua condição de incompletude e sem desejar aprisionar os sentidos que aqui produzimos. Concordamos com Petri (2010, p. 25), quando escreve que “os sentidos são ‘aves’, eles migram; são ‘aves’ ariscas, não se deixam aprisionar; são ‘aves’ que cantam, seu canto ressoa de diferentes maneiras. E como todas as canções, estes provocam diferentes reações nos sujeitos”.

A partir do nosso trabalho de análise, podemos concluir que a *Formação Discursiva do Ensino Profissionalizante* abriga saberes que lhes são próprios, os quais sofreram mutações/transformações que foram capazes de possibilitar deslizamentos de sentido. Nossas constatações foram possíveis a partir de um constante movimento que nos levou da teoria para a análise, e da análise para teoria, dando assim sustentação para as reflexões aqui construídas, porém com a certeza de que diferentes leituras poderiam ter sido realizadas.

No decorrer das análises, nos deparamos com um sujeito enunciador – representando o Estado – que se constrói e se reconstrói, se significa e se (re)significa num processo discursivo em que estão presentes a ordem da língua e a

ordem da história em suas materialidades. Este sujeito foi concebido como não sendo a fonte de seu dizer, portanto, descentrado, interpelado pela ideologia e pelo inconsciente. Em consequência disso, sua subjetividade se constrói a partir do lugar social/institucional no qual está instalado, sob os efeitos da história, da ideologia e do inconsciente, o que faz com que seus enunciados deixem transparecer as marcas de sua determinação histórico-social.

O sujeito do EP encontra-se identificado com a *Formação Discursiva da Educação Brasileira* pelo viés da posição-sujeito do EP, nela está inscrito, assujeitado à ideologia que subjaz a essa posição-sujeito. Ou seja, recebe da forma-sujeito da respectiva FD, a determinação do que pode e do que não pode ser dito, porém sob a ilusão de liberdade, de ser o senhor de sua vontade, sem se dar conta que sob suas palavras ecoam outras palavras, que sua vontade está imbuída de outras vontades. Contudo, ainda que se tenha mantido inscrito na mesma FD, sofreu os efeitos da exterioridade ao longo do período dos documentos em análise, o que, a nosso ver, possibilitou os “escapes”, as movimentações/transformações de sentidos.

Entendemos que a rede de formulações – o interdiscurso –, citada por Pêcheux (1995), permitiu que sentidos se constituíssem, se cristalizassem e se transformassem. Em outras palavras, os sentidos se atualizaram, evocando um domínio que é da memória, com a atualidade. De acordo com Casarin (2005, p. 43), as palavras se revestem de sentido no jogo entre memória e atualidade. “As palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros discursos: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória”.

O sujeito, do qual tratamos, transita pelas instituições nas quais está filiado/instalado, contribuindo para que essas exerçam sua função de Aparelhos Ideológicos de Estado – partindo do postulado althusseriano no que diz respeito à reprodução das relações de produção, mas avançando na perspectiva da AD, que os concebe como um espaço em que também cabe a contradição e a transformação dessas relações de produção, pois, como não há identificação plena, entendemos que também não há reprodução ou transformação plena.

Nada pode ser dado como certo, definitivo, pleno, ou como algo que tenha origem em si, ou que se refaça sob um presente, sem rememorar um passado ou sem se projetar num futuro. Existe, sim, a possibilidade do surgimento de efeitos,

que poderão vir do histórico, do social, do inconsciente. E são esses efeitos que fazem com que, no discurso do EP e em seu espaço, sejam comportados o mesmo, o novo, o diferente, o contraditório, o possível e também o impossível. Entendemos que é no entremeio de todos esses espaços, ou seja, no diálogo, e em sua confluência, que se constitui o discurso do EP como um espaço que abriga tanto a reprodução como a transformação de relações de força.

Quando nos referimos a esses “espaços”, não o entendemos como fechados em si mesmo, mas como portadores de “fronteiras porosas” que podem ser “invadidas” por outros discursos, pelo viés da instauração de diferentes posições de sujeitos.

Reconhecendo a incompletude constitutiva de todo gesto de interpretação, a única certeza possível é a de que eis aqui “um olhar”, entre tantos outros que podem vir a ser lançados sobre o funcionamento do discurso do Ensino Profissionalizante, questão que aqui nos propusemos a compreender.

Assim, trazemos para o fio de nosso discurso as palavras de Cazarin (2005, p. 371, grifo da autora), “chegar ao fim, dar por pronto o texto, significa saber que ‘o pronto’ é sempre provisório e se constitui na ilusão necessária de um ‘fechamento’ – ‘o fim’ é inevitavelmente a possibilidade do recomeço”. E o nosso desejo é o de que esta dissertação possa se apresentar como “uma” entre tantas possibilidades de reflexão sobre o discurso do/sobre o Ensino Profissionalizante.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Apresentação de Louis Althusser. In: HARNECKER, M. **Os conceitos elementares do materialismo histórico**. São Paulo: Global, 1983.

_____. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 2001.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. 3. ed. V. 3. São Paulo: Melhoramentos, 1953.

BAKHTIN, Mikhail. **Acultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo. Hucitec, 1987.

BAUMANN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas. Editora da Unicamp, 2004.

BROD, Antônio Carlos Barum. Prefácio. In: MEIRELES, Ceres Mari da Silva. **Das Artes e ofícios à educação tecnológica 90 anos de história**. Pelotas, Ed. da UFPEL, 2007.

CAZARIN, Ercília Ana. **Heterogeneidade discursiva: relações e efeitos de sentido instaurados pela inserção do discurso-outro no discurso político de L. I. Lula da Silva**. Ijuí, RS: Editora da UNIJUI, 1998. [Série Dissertações de Mestrado].

_____. **Identificação e representação política: uma análise do discurso de Lula**. Ijuí, RS: UNIJUI, 2005.

_____. **Gestos interpretativos na configuração metodológica de uma FD**. In: IV Seminário de Estudos em Análise do Discurso (SEAD). UFRGS, Porto Alegre, 2009.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado a os cristãos**. São Carlos: EDUFSCAR, 2009.

DE NARDI, Fabiele S.; GRIGOLETTO, Evandra. Entre o desejo da unicidade e o real da língua: o imaginário sobre línguas no processo de ensino-aprendizagem. In: SCHONS, Carme Regina; CAZARIN, Ercília Ana (Org.). **Língua, escola e mídia: en(tre)laçando teorias, conceitos e metodologias**. Passo Fundo: UFP, 2011.

FERREIRA, Lúcia Maria Alves; ORRICO, Evelyn GoyannesDill (Orgs.) **Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GRANTHAM, Marilei R. **O discurso fabular e sua repetição através dos tempos**: na repetição do mesmo, a presença do diferente. Porto Alegre, 1996. 233f, Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. **Análise do Discurso**: os sentidos e suas movências. In: GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise, CRUVINEL, Maria de Fátima; KHALIL, Marisa Gama (Orgs.). **Análise do Discurso**: entornos do sentido. Araraquara: UNESP, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001.

GRIGOLETTO, Evandra; SILVA, Leonardo Gueiros da. **Do lugar discursivo à posição-sujeito**: os movimentos do sujeito-jornalista no discurso de divulgação científica. In: GRIGOLETTO, Evandra; MITTIMANN, Solange; CAZARIN, Ercília Ana (Orgs.). **Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua**. Porto Alegre: Nova Prova, 2008, p. 47-65.

_____. **Língua culta X língua não-culta: o imaginário sobre língua no discurso de alunos de Letras**. In: 1º Simpósio Internacional do Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Linguagem, 2010, p. 766-777. Recife. **Anais Eletrônicos do 1º Simpósio Internacional do Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Linguagem**. Recife, 2010.

HENRY, Paul. **O discurso não funciona de modo isolado**. [Entrevista]. In: **Jornal da Unicamp**. Campinas, n. 587, 2013.

HOUAISS, Antônio (1915-1999). **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 4. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

INDURSKY, Freda. **Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura**. In: ERNST-PEREIRA, Aracy; FUNCK, Susana Bornéo. **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: Educat, 2001.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. [Tese] Doutorado em Linguística. Unicamp. Campinas-SP, 1992.

_____. **A memória na cena do discurso**. In: INDURSKY, Freda; MITTIMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Orgs.). **Memória e história na/da análise de discurso**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

JAKOBSON, Roman. **Essais de Linguistique Générale**. Paris: Minuit, 1963.

MARX, Karl. **Uma contribuição para a crítica da economia política**. 1859. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/tme_15.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2014.

_____. **O capital**: crítica da economia política. Livro primeiro: o processo de produção do capital. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1980.

_____. Uma contribuição para a crítica da economia política (1857-1858). In: _____. **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MEIRELES, Ceres Mari da Silva. **Das artes e ofícios à educação tecnológica 90 anos de história**. Pelotas, Ed. da UFPEL, 2007.

OLIVEIRA, Pérsio Santos. **Introdução à Sociologia**. 20 ed. Editora Ática: São Paulo, 2000.

ORLANDI, EniPulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Brasiliense: São Paulo, 1983.

_____. Segmentar ou Recortar? Linguística: questões e controvérsias. Uberaba, **Série Estudos 10**. Publicação do Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, p. 9-27, 1984.

_____. **Terra à Vista! discurso do confronto**: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1993.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 2. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1993a.

_____. Org. **Discurso fundador**: a formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas, SP: Pontes, 1993b.

_____. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**. Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/911/817>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1997.

ORLANDI, EniPulcinelli. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Pontes, Campinas, SP, 2001.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **O que é linguística**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2012.

_____. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes, 2012a.

_____. **A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais**: o Brasil Xerox. (s/d).

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

_____. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Unicamp, 1997.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi. 5 ed. Campinas-SP: Pontes, 2008.

_____. A análise do Discurso: três épocas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso:atualização e perspectivas. In: GADET, F. e HAK, T (orgs). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1997.

PEIL, João Manoel de Souza. **Estudo da Importância das Escolas Técnicas Federais no contexto da educação Brasileira**. Pelotas, RS: Gráfica da ETEFPEL, 1995.

PETRI, Verli. **Um outro olhar sobre o dicionário**: a produção de sentidos. Santa Maria: PPGL, 2010.

QUELUZ, Gilson Leandro. **Concepções de ensino técnica na República Velha (1090-1930)**. Curitiba: CEFET-PR, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento**: política e filosofia. São Paulo: Editora 34, 1996.

RIBAS, Glauco Schilli. **Aposentadoria – quando surgiu e para que fim?** 2015. Disponível em: <<http://www.koskur.com.br/artigo-detahes/3/aposentadoria--quando-surgiu-e-para-que-fim>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 10. ed., Petrópolis: Vozes, 1988.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Paródia, paráfrase & cia**. Série Princípios. 7. ed.. São Paulo: Ática, 2003.

SERRANI-INFANTE, Silvana. **A Paráfrase como Ressonância Interdiscursiva na Construção do Imaginário de Língua: o caso do Espanhol Riopratense**. [Tese] Doutorado em Ciências. Unicamp, Campinas - SP, 1991.

_____. **A Linguagem na Pesquisa Sociocultural**. Um Estudo da Repetição na Discursividade. Campinas-SP: Ed. da Unicamp, 1993.

_____. Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de lecto-escritura. **Delta**. V. 17, n. 1. São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502001000100002>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

ANEXOS

Anexo A – Decreto nº 7.566, de 23 de Setembro de 1909

Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, em execução da lei n. 1.606, de 20 de dezembro de 1906:

Considerando:

Que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite ás classes proletarias os meios de vencer as difficuldades sempre crescentes da lucta pela existencia;

Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavelpreparotechnico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;

Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação:
Decreta:

Art. 1º Em cada uma das capitaes dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio uma Escola de Aprendizizes Artifices, destinada ao ensino profissional primario e gratuito. Paragrapho único. Estas escolas serão installadas em edificiospertencentes á União, existentes e disponiveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locaes forem cedidos permanentemente para o mesmo fim.

Art. 2º Nas Escolas de aprendizizes Artifices, custeadas pela União, se procurará formar operarios e contra-mestres, ministrando-se o ensino pratico e os conhecimentos technicosnecessarios aos menores que pretenderem aprender um officio, havendo para isso, até o numero de cinco, as officinas de trabalho manual ou mecanica que forem mais convenientes e necessarias no Estado em que funccionar a escola, consultadas, quanto possivel, as especialidades das industrias locaes.

Paragrapho único. Estas officinas e outras, a juizo do Governo, ir-se-hãoinstallandoá medida que a capacidade do predio escolar, o numero de alumnos e demais circumstancias o permittirem. Art. 3ºO curso de officiaes durará o tempo que for marcado no respectivo programma, approved pelo ministro sendo o regimen da escola o de externato, funccionando das 10 horas da manhã ás 4 horas da tarde.

Art. 4º Cada escola terá um director, um escriptuario, tantos mestres de officiaes quantos sejam necessarios e um porteiro continuo.

§ 1º O director será nomeado por decreto e vencerá 4:800\$ annuaes.

§ 2º O escriptuario e o porteiro-continuo serão nomeados por portaria do ministro, vencendo o primeiro 3:000\$ e o ultimo 1:800\$ annuaes.

§ 3º Os mestres de officiaes serão contractados por tempo não excedente a quatro annos, vencendo 200\$ mensaes, além da quota a que se refere o art. 11 do presente decreto.

Art. 5º As Escolas de Aprendizizes Artifices receberão tantos educandos quantos comporte o respectivo predio.

Art. 6º Serãoadmittidos os individuos que o requererem dentro do prazo marcado para a matricula e que possuirem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: idade de 10 annos no minimo e de 13 annos no maximo; não soffrer o candidato molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de officio.

§ 1º A prova desses requisitos se fará por meio de certidão ou attestado passado por autoridade competente.

§ 2º A prova de ser candidato destituído de recursos será feita por attestação de pessoas idoneas, a juizo do director, que poderá dispensal-a quando conhecer pessoalmente as condições do requereu á matricula.

Art. 7º A cada requerente será apenas facultada a aprendizagem de um só officio, consultada a respectiva aptidão e inclinação.

Art. 8º Haverá em cada Escola de Aprendizizes Artífices dois cursos nocturnos: primario, obrigatorio para os alumnos que não souberem ler, escrever e contar, e outro de desenho, tambem obrigatorio para alumnos que carecerem dessa disciplina para o exercicio satisfactorio do officio o que aprenderem.

Art. 9º Os cursos nocturnos, primario e de desenho, ficarão a cargo do director da escola.

Art. 10. Constituirá renda da escola o producto dos artefactos que saírem de suas officinas.

§ 1º Esta renda será arrecadada pelo director da escola, que com ella satisfará a compra de materiaes necessarios para os trabalhos das officinas.

§ 2º Semestralmente o director dará balaço na receita e despeza das officinas e recolherá o saldo á Caixa Economica ou Colectoria Federal, para o destino consignado no artigo seguinte.

Art. 11. A renda liquida de cada officina será repartida em 15 quotas iguaes, das quaes uma pertencerá ao director, quatro ao respectivo mestre e 10 serão distribuidas por todos os alumnos da officina, em premios, conforme o grão de adeantamento de cada um e respectiva aptidão.

Art. 12. Haverá annualmente uma exposição dos artefactos das officinas na escola, para o julgamento do grão de adeantamento dos alumnos e distribuição dos premios aos mesmos.

Art. 13. A commissão julgadora para a distribuição dos premios a que se referem os arts. 11 e 12 será pelo director da escola, o mestre da respectiva officina e o inspector agricola do districto.

Art. 14. No regimento interno das escolas, que será opportunamente expedido pelo ministro, serão estabelecidas as attribuições e deveres dos empregados, as disposições referentes á administração da escola e das officinas e outras necessarias para seu regular funcionamento.

Art. 15. Os programmas para os cursos serão formulados pelo respectivo director, de accôrdo com os mestres das officinas, e submettidos á approvação do ministro.

Art. 16. As Escolas de Aprendizizes Artífices fundadas e custeadas pelos Estados, Municipalidades ou associações particulares, modeladas pelo typo das de que trata o presente decreto, poderão gozar de subvenção da União, marcada pelo ministro, tendo em vista a verba que for consignada para esse effeito no orçamento do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio.

Art. 17. Aos inspectors agricolas compete, dentro dos respectivos districtos, a fiscalização dos Escolas de Aprendizizes Artífices custeadas ou subvencionadas pela União.

Art. 18. Revogam-se as disposições em contrario.

Rio de Janeiro, 23 de setembro de 1909, 88º da Independencia e 21º da Republica.

NILO PEÇANHA

A. Candido Rodrigues

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 26/09/1909

Publicação:

- Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/9/1909, Página 6975 (Publicação Original)



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 12.513, DE 26 DE OUTUBRO DE 2011.

Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), a ser executado pela União, com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

Parágrafo único. São objetivos do Pronatec:

I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;

III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;

IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;

V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

Art. 2º OPronatec atenderá prioritariamente:

I - estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos;

II - trabalhadores;

III - beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e

IV - estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento.

§ 1º Entre os trabalhadores a que se refere o inciso II, incluem-se os agricultores familiares, silvicultores, aqüicultores, extrativistas e pescadores.

§ 2º Será estimulada a participação das pessoas com deficiência nas ações de educação profissional e tecnológica desenvolvidas no âmbito do Pronatec, observadas as condições de acessibilidade e participação plena no ambiente educacional, tais como adequação de equipamentos, de materiais pedagógicos, de currículos e de estrutura física.

§ 3º As ações desenvolvidas no âmbito do Pronatec contemplarão a participação de povos indígenas, comunidades quilombolas e adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 4º Será estimulada a participação de mulheres responsáveis pela unidade familiar beneficiárias de programas federais de transferência de renda, nos cursos oferecidos por intermédio da Bolsa-Formação. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

~~Art. 3º OPronatec cumprirá suas finalidades e objetivos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação voluntária dos serviços nacionais de aprendizagem e instituições de educação profissional e tecnológica habilitadas nos termos desta Lei.~~

~~Art. 3º OPronatec cumprirá suas finalidades e objetivos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação voluntária dos serviços nacionais de aprendizagem, de instituições privadas de ensino superior e de instituições de educação profissional e tecnológica, habilitadas nos termos desta Lei. (Redação dada pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

~~Parágrafo único. Os serviços nacionais sociais poderão participar do Pronatec por meio de ações de apoio à educação profissional e tecnológica.~~

Art. 3º OPronatec cumprirá suas finalidades e objetivos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação voluntária dos serviços nacionais de aprendizagem, de instituições privadas e públicas de ensino superior, de instituições de educação profissional e tecnológica e de fundações públicas de direito privado precipuamente dedicadas à educação profissional e tecnológica, habilitadas nos termos desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 12.816, de 2013)

Art. 4º OPronatec será desenvolvido por meio das seguintes ações, sem prejuízo de outras:

I - ampliação de vagas e expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica;

II - fomento à ampliação de vagas e à expansão das redes estaduais de educação profissir

III - incentivo à ampliação de vagas e à expansão da rede física de atendimento dos serviços nacionais de aprendizagem;

IV - oferta de bolsa- formação, nas modalidades:

a) Bolsa-Formação Estudante; e

b) Bolsa-Formação Trabalhador;

V - financiamento da educação profissional e tecnológica;

VI - fomento à expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância;

VII - apoio técnico voltado à execução das ações desenvolvidas no âmbito do Programa;

VIII - estímulo à expansão de oferta de vagas para as pessoas com deficiência, inclusive com a articulação dos Institutos Públicos Federais, Estaduais e Municipais de Educação; e

IX - articulação com o Sistema Nacional de Emprego.

X - articulação com o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM, nos termos da Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

~~§ 1º A Bolsa-Formação Estudante será destinada ao estudante regularmente matriculado no ensino médio público propedêutico, para cursos de formação profissional técnica de nível médio, na modalidade concomitante.~~

~~§ 1º A Bolsa-Formação Estudante será destinada aos beneficiários previstos no art. 2º para cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas concomitante, integrada ou subsequente, nos termos definidos em ato do Ministro de Estado da Educação. (Redação dada pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

~~§ 1º A Bolsa-Formação Estudante será destinada aos beneficiários previstos no art. 2º para cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas concomitante, integrada ou subsequente, nos termos definidos em ato do Ministro de Estado da Educação. (Redação dada pela Lei nº 12.816, de 2013)~~

§ 1º A Bolsa-Formação Estudante será destinada aos beneficiários previstos no art. 2º para cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas concomitante, integrada ou subsequente, e para cursos de formação de professores em nível médio na modalidade normal, nos termos definidos em ato do Ministro de Estado da Educação. (Redação dada pela Lei nº 12.863, de 2013)

§ 2º A Bolsa-Formação Trabalhador será destinada ao trabalhador e aos beneficiários dos programas federais de transferência de renda, para cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional.

§ 3º O Poder Executivo definirá os requisitos e critérios de priorização para concessão das bolsas-formação, considerando-se capacidade de oferta, identificação da demanda, nível de escolaridade, faixa etária, existência de deficiência, entre outros, observados os objetivos do programa.

§ 4º O financiamento previsto no inciso V poderá ser contratado pelo estudante, em caráter individual, ou por empresa, para custeio da formação de trabalhadores nos termos da Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, nas instituições habilitadas na forma do art. 10 desta Lei.

Art. 5º Para os fins desta Lei, são consideradas modalidades de educação profissional e tecnológica os cursos:

I - de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; e

~~II - de educação profissional técnica de nível médio.~~

II - de educação profissional técnica de nível médio; e (Redação dada pela Lei nº 12.863, de 2013)

III - de formação de professores em nível médio na modalidade normal. (Incluído pela Lei nº 12.863, de 2013)

§ 1º Os cursos referidos no inciso I serão relacionados pelo Ministério da Educação, devendo contar com carga horária mínima de 160 (cento e sessenta) horas.

§ 2º Os cursos referidos no inciso II submetem-se às diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como às demais condições estabelecidas na legislação aplicável, devendo constar do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, organizado pelo Ministério da Educação.

§ 3º (VETADO). (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

Art. 6º Para cumprir os objetivos do Pronatec, a União é autorizada a transferir recursos financeiros às instituições de educação profissional e tecnológica das redes públicas estaduais e municipais ou dos serviços nacionais de aprendizagem correspondentes aos valores das bolsas-formação de que trata o inciso IV do art. 4º desta Lei.

§ 1º As transferências de recursos de que trata o **caput** dispensam a realização de convênio, acordo, contrato, ajuste ou instrumento congêneres, observada a obrigatoriedade de prestação de contas da aplicação dos recursos.

§ 2º Do total dos recursos financeiros de que trata o **caput** deste artigo, um mínimo de 30% (trinta por cento) deverá ser destinado para as Regiões Norte e Nordeste com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica.

~~§ 3º O montante dos recursos a ser repassado corresponderá ao número de alunos atendidos em cada instituição, computadas exclusivamente as matrículas informadas em sistema eletrônico de informações da educação profissional mantido pelo Ministério da Educação.~~

~~§ 3º O montante dos recursos a ser repassado para as bolsas-formação de que trata o **caput** corresponderá ao número de vagas pactuadas por cada instituição de ensino ofertante que serão posteriormente confirmadas como matrículas em sistema eletrônico de informações da educação profissional mantido pelo Ministério da Educação, observada a necessidade de devolução de recursos em caso de vagas não ocupadas. (Redação dada pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

~~§ 3º O montante dos recursos a ser repassado para as bolsas-formação de que trata o **caput** corresponderá ao número de vagas pactuadas por cada instituição de ensino ofertante, que serão posteriormente confirmadas como matrículas em sistema eletrônico de informações da educação profissional mantido pelo Ministério da Educação, observada a obrigatoriedade de devolução de recursos em caso de vagas não ocupadas. (Redação dada pela Lei nº 12.816, de 2013)~~

~~§ 4º Para os efeitos desta Lei, bolsa-formação refere-se ao custo total do curso por estudante, incluídas as mensalidades e demais encargos educacionais, bem como o eventual custeio de transporte e alimentação ao beneficiário, vedada cobrança direta aos estudantes de taxas de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro valor pela prestação do serviço.~~

~~§ 4º Os valores das bolsas-formação concedidas na forma prevista no **caput** correspondem ao custo total do curso por estudante, incluídas as mensalidades, encargos educacionais, e o eventual custeio de transporte e alimentação ao beneficiário, vedada cobrança direta aos estudantes de taxas de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro valor pela prestação do serviço. (Redação dada pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

§ 4º Os valores das bolsas-formação concedidas na forma prevista no caput correspondem ao custo total do curso por estudante, incluídos as mensalidades, encargos educacionais e o eventual custeio de transporte e alimentação ao beneficiário, vedada cobrança direta aos estudantes de taxas de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro valor pela prestação do serviço. (Redação dada pela Lei nº 12.816, de 2013)

§ 5º O Poder Executivo disporá sobre o valor de cada bolsa-formação, considerando-se, entre outros, os eixos tecnológicos, a modalidade do curso, a carga horária e a complexidade da infraestrutura necessária para a oferta dos cursos.

§ 6º O Poder Executivo disporá sobre normas relativas ao atendimento ao aluno, às transferências e à prestação de contas dos recursos repassados no âmbito do Pronatec.

§ 7º Qualquer pessoa, física ou jurídica, poderá denunciar ao Ministério da Educação, ao Tribunal de Contas da União e aos órgãos de controle interno do Poder Executivo irregularidades identificadas na aplicação dos recursos destinados à execução do Pronatec.

~~Art. 6º A A execução do Pronatec poderá ser realizada por meio da concessão das bolsas-formação de que trata a alínea "a" do inciso IV do caput do art. 4º aos estudantes matriculados em instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio, nas formas e modalidades definidas em ato do Ministro de Estado da Educação. (Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

~~§ 1º Para fins do disposto no caput, as instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio deverão: (Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

~~I aderir ao Pronatec com assinatura de termo de adesão por suas mantenedoras; (Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

~~II habilitar-se perante o Ministério da Educação; e (Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

~~III atender aos índices de qualidade acadêmica e outros requisitos estabelecidos em ato do Ministro de Estado da Educação. (Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

~~§ 2º A habilitação de que trata o inciso II do § 1º, no caso da instituição privada de ensino superior, estará condicionada ao atendimento dos seguintes requisitos: (Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

~~I atuação em curso de graduação em áreas de conhecimento correlatas à do curso técnico a ser ofertado ou aos eixos tecnológicos previstos no catálogo de que trata o § 2º do art. 5º; e (Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

~~II excelência na oferta educativa comprovada por meio de índices satisfatórios de qualidade, nos termos estabelecidos em ato do Ministro de Estado da Educação. (Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

~~§ 3º A habilitação de que trata o inciso II do § 1º, no caso da instituição privada de educação profissional técnica de nível médio, estará condicionada ao resultado da sua avaliação, de acordo com critérios e procedimentos fixados em ato do Ministro de Estado da Educação, observada a regulação pelos órgãos competentes do respectivo sistema de ensino. (Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

~~§ 4º Para a habilitação de que trata o inciso II do § 1º o Ministério da Educação definirá eixos e cursos prioritários, especialmente nas áreas relacionadas aos processos de inovação tecnológica e à elevação de produtividade e competitividade da economia do País. (Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

~~Art. 6º B O valor da bolsa formação concedida na forma do art. 6º A será definido pelo Poder Executivo e seu pagamento será realizado, por matrícula efetivada, diretamente às mantenedoras das instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio,~~

~~mediante autorização do estudante e comprovação de sua matrícula e frequência em sistema eletrônico de informações da educação profissional mantido pelo Ministério da Educação.—(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

~~§ 1º O Ministério da Educação deverá avaliar a eficiência, eficácia e efetividade da aplicação de recursos voltados à concessão das bolsas formação na forma prevista no **caput** do art. 6º A.—(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

~~§ 2º As mantenedoras das instituições privadas de ensino superior e das instituições privadas de educação profissional técnica de nível médio deverão disponibilizar as informações sobre os beneficiários da Bolsa Formação concedidas para fins da avaliação de que trata § 1º, nos termos da legislação vigente, observado o direito à intimidade e vida privada do cidadão.—(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

~~Art. 6º C A denúncia do termo de adesão de que trata o inciso I do § 1º do art.6º A não implicará ônus para o Poder Público nem prejuízo para o estudante beneficiário da Bolsa Formação Estudante, que gozará do benefício concedido até a conclusão do curso.—(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

~~Parágrafo único. O descumprimento das obrigações assumidas no termo de adesão ao Pronatec sujeita as instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio às seguintes penalidades:—(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

~~I— impossibilidade de nova adesão por até três anos, sem prejuízo para os estudantes já beneficiados; e—(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

~~II— ressarcimento à União do valor corrigido das Bolsas Formação Estudante concedidas indevidamente, retroativamente à data da infração, sem prejuízo do previsto no inciso I.—(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

~~Art. 6º D As normas gerais de execução do Pronatec por meio da concessão das bolsas formação de que trata a alínea “a” do inciso IV do **caput** do art. 4º aos estudantes matriculados em instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio serão disciplinadas em ato do Ministro de Estado da Educação, que deverá prever:—(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

~~I— normas relativas ao atendimento ao aluno;—(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

~~II— obrigações dos estudantes e das instituições;—(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

~~III— regras para seleção de estudantes, inclusive mediante a fixação de critérios de renda, e de adesão das instituições mantenedoras;—(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

~~IV— forma e condições para a concessão das bolsas, comprovação da oferta pelas instituições e participação dos estudantes nos cursos.—(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

~~V— normas de transferência de curso ou instituição, suspensão temporária ou permanente da matrícula do estudante;—(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

~~VI— exigências de qualidade acadêmica das instituições de ensino, observado o disposto no inciso III do § 1º do **caput** do art. 6º A;—(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

~~VII— mecanismo de monitoramento e acompanhamento das bolsas concedidas pelas instituições, do atendimento dos beneficiários em relação ao seu desempenho acadêmico e outros requisitos; e—(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

~~VIII — normas de transparência, publicidade e divulgação relativas à concessão das Bolsas-Formação Estudante. — (Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

Art. 6º-A. A execução do Pronatec poderá ser realizada por meio da concessão das bolsas-formação de que trata a alínea a do inciso IV do caput do art. 4º aos estudantes matriculados em instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio, nas formas e modalidades definidas em ato do Ministro de Estado da Educação. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

§ 1º Para fins do disposto no caput, as instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio deverão: (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

I - aderir ao Pronatec com assinatura de termo de adesão por suas mantenedoras; (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

II - habilitar-se perante o Ministério da Educação; (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

III - atender aos índices de qualidade acadêmica e a outros requisitos estabelecidos em ato do Ministro de Estado da Educação; e (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

IV - garantir aos beneficiários de Bolsa-Formação acesso a sua infraestrutura educativa, recreativa, esportiva e cultural. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

§ 2º A habilitação de que trata o inciso II do § 1º deste artigo, no caso da instituição privada de ensino superior, estará condicionada ao atendimento dos seguintes requisitos: (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

I - atuação em curso de graduação em áreas de conhecimento correlatas à do curso técnico a ser ofertado ou aos eixos tecnológicos previstos no catálogo de que trata o § 2º do art. 5º; (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

II - excelência na oferta educativa comprovada por meio de índices satisfatórios de qualidade, nos termos estabelecidos em ato do Ministro de Estado da Educação; (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

III - promoção de condições de acessibilidade e de práticas educacionais inclusivas. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

§ 3º A habilitação de que trata o inciso II do § 1º deste artigo, no caso da instituição privada de educação profissional técnica de nível médio, estará condicionada ao resultado da sua avaliação, de acordo com critérios e procedimentos fixados em ato do Ministro de Estado da Educação, observada a regulação pelos órgãos competentes do respectivo sistema de ensino. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

§ 4º Para a habilitação de que trata o inciso II do § 1º deste artigo, o Ministério da Educação definirá eixos e cursos prioritários, especialmente nas áreas relacionadas aos processos de inovação tecnológica e à elevação de produtividade e competitividade da economia do País. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

Art. 6º-B. O valor da bolsa-formação concedida na forma do art. 6º-A será definido pelo Poder Executivo e seu pagamento será realizado, por matrícula efetivada, diretamente às mantenedoras das instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio, mediante autorização do estudante e comprovação de sua matrícula e frequência em sistema eletrônico de informações da educação profissional mantido pelo Ministério da Educação. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

§ 1º O Ministério da Educação avaliará a eficiência, eficácia e efetividade da aplicação de recursos voltados à concessão das bolsas-formação na forma prevista no caput do art. 6º-A. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

§ 2º As mantenedoras das instituições privadas de ensino superior e das instituições privadas de educação profissional técnica de nível médio disponibilizarão ao Ministério da Educação as informações sobre os beneficiários da bolsa-formação concedidas para fins da avaliação de que trata o § 1º, nos termos da legislação vigente, observado o direito à intimidade e vida privada do cidadão. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

Art. 6º-C. A denúncia do termo de adesão de que trata o inciso I do § 1º do art. 6º-A não implicará ônus para o poder público nem prejuízo para o estudante beneficiário da Bolsa-Formação Estudante, que gozará do benefício concedido até a conclusão do curso. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

Parágrafo único. O descumprimento das obrigações assumidas no termo de adesão ao Pronatec sujeita as instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio às seguintes penalidades: (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

I - impossibilidade de nova adesão por até 3 (três) anos e, no caso de reincidência, impossibilidade permanente de adesão, sem prejuízo para os estudantes já beneficiados; e (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

II - ressarcimento à União do valor corrigido das Bolsas-Formação Estudante concedidas indevidamente, retroativamente à data da infração, sem prejuízo do previsto no inciso I. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

Art. 6º-D. As normas gerais de execução do Pronatec por meio da concessão das bolsas-formação de que trata a alínea a do inciso IV do caput do art. 4º aos estudantes matriculados em instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio serão disciplinadas em ato do Ministro de Estado da Educação, que deverá prever: (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

I - normas relativas ao atendimento ao aluno; (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

II - obrigações dos estudantes e das instituições; (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

III - regras para seleção de estudantes, inclusive mediante a fixação de critérios de renda, e de adesão das instituições mantenedoras; (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

IV - forma e condições para a concessão das bolsas, comprovação da oferta pelas instituições e participação dos estudantes nos cursos; (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

V - normas de transferência de curso ou instituição, suspensão temporária ou permanente da matrícula do estudante; (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

VI - exigências de qualidade acadêmica das instituições de ensino, aferidas por sistema de avaliação nacional e indicadores específicos da educação profissional, observado o disposto no inciso III do § 1º do art. 6º-A; (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

VII - mecanismo de monitoramento e acompanhamento das bolsas concedidas pelas instituições, do atendimento dos beneficiários em relação ao seu desempenho acadêmico e outros requisitos; e (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

VIII - normas de transparência, publicidade e divulgação relativas à concessão das Bolsas-Formação Estudante. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

Art. 7º O Ministério da Educação, diretamente ou por meio de suas entidades vinculadas, disponibilizará recursos às instituições de educação profissional e tecnológica da rede pública federal para permitir o atendimento aos alunos matriculados em cada instituição no âmbito do Pronatec.

Parágrafo único. Aplica-se ao **caput** disposto nos §§ 1º a 7º do art. 6º, no que couber.

Art. 8º O Pronatec poderá ainda ser executado com a participação de entidades privadas sem fins lucrativos, devidamente habilitadas, mediante a celebração de convênio ou contrato, observada a obrigatoriedade de prestação de contas da aplicação dos recursos nos termos da legislação vigente.

Parágrafo único. O Poder Executivo definirá critérios mínimos de qualidade para que as entidades privadas a que se refere o **caput** possam receber recursos financeiros do Pronatec.

Art. 9º São as instituições de educação profissional e tecnológica das redes públicas autorizadas a conceder bolsas aos profissionais envolvidos nas atividades do Pronatec.

§ 1º Os servidores das redes públicas de educação profissional, científica e tecnológica poderão perceber bolsas pela participação nas atividades do Pronatec, desde que não haja prejuízo à sua carga horária regular e ao atendimento do plano de metas de cada instituição pactuado com seu mantenedor, se for o caso.

§ 2º Os valores e os critérios para concessão e manutenção das bolsas serão fixados pelo Poder Executivo.

§ 3º As atividades exercidas pelos profissionais no âmbito do Pronatec não caracterizam vínculo empregatício e os valores recebidos a título de bolsa não se incorporam, para qualquer efeito, ao vencimento, salário, remuneração ou proventos recebidos.

§ 4º O Ministério da Educação poderá conceder bolsas de intercâmbio a profissionais vinculados a empresas de setores considerados estratégicos pelo governo brasileiro, que colaborem em pesquisas desenvolvidas no âmbito de instituições públicas de educação profissional e tecnológica, na forma do regulamento.

Art. 10. As unidades de ensino privadas, inclusive as dos serviços nacionais de aprendizagem, ofertantes de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional e de cursos de educação profissional técnica de nível médio que desejarem aderir ao Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, deverão cadastrar-se em sistema eletrônico de informações da educação profissional e tecnológica mantido pelo Ministério da Educação e solicitar sua habilitação.

Parágrafo único. A habilitação da unidade de ensino dar-se-á de acordo com critérios fixados pelo Ministério da Educação e não dispensa a necessária regulação pelos órgãos competentes dos respectivos sistemas de ensino.

Art. 11. O Fundo de Financiamento de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, passa a se denominar Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

Art. 12. Os arts. 1º e 6º da Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 1º É instituído, nos termos desta Lei, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de natureza contábil, destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação, de acordo com regulamentação própria.

§ 1º O financiamento de que trata o **caput** poderá beneficiar estudantes matriculados em cursos da educação profissional e tecnológica, bem como em programas de mestrado e doutorado com avaliação positiva, desde que haja disponibilidade de recursos.

.....
§ 7º A avaliação das unidades de ensino de educação profissional e tecnológica para fins de adesão ao Fies dar-se-á de acordo com critérios de qualidade e requisitos fixados pelo Ministério da Educação.” (NR)

“Art. 6º

§ 1º Recebida a ação de execução e antes de receber os embargos, o juiz designará audiência preliminar de conciliação, a realizar-se no prazo de 15 (quinze) dias, para a qual serão as partes intimadas a comparecer, podendo fazer-se representar por procurador ou preposto, com poderes para transigir.

§ 2º Obtida a conciliação, será reduzida a termo e homologada por sentença.

§ 3º Não efetuada a conciliação, terá prosseguimento o processo de execução.” (NR)

Art. 13. A Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 5º-B, 6º-C, 6º-D e 6º-E:

“Art. 5º-B. O financiamento da educação profissional e tecnológica poderá ser contratado pelo estudante, em caráter individual, ou por empresa, para custeio da formação profissional e tecnológica de trabalhadores.

§ 1º Na modalidade denominada Fies-Empresa, a empresa figurará como tomadora do financiamento, responsabilizando-se integralmente pelos pagamentos perante o Fies, inclusive os juros incidentes, até o limite do valor contratado.

§ 2º No Fies-Empresa, poderão ser pagos com recursos do Fies exclusivamente cursos de formação inicial e continuada e de educação profissional técnica de nível médio.

§ 3º A empresa tomadora do financiamento poderá ser garantida por fundo de garantia de operações, nos termos do inciso I do **caput** do art. 7º da Lei nº 12.087, de 11 de novembro de 2009.

§ 4º Regulamento disporá sobre os requisitos, condições e demais normas para contratação do financiamento de que trata este artigo.”

“Art. 6º-C. No prazo para embargos, reconhecendo o crédito do exequente e comprovando o depósito de 10% (dez por cento) do valor em execução, inclusive custas e honorários de advogado, poderá o executado requerer que lhe seja admitido pagar o restante em até 12 (doze) parcelas mensais.

§ 1º O valor de cada prestação mensal, por ocasião do pagamento, será acrescido de juros equivalentes à taxa referencial do Sistema Especial de Liquidação e de Custódia (Selic) para títulos federais acumulada mensalmente, calculados a partir do mês subsequente ao da consolidação até o mês anterior ao do pagamento, e de 1% (um por cento) relativamente ao mês em que o pagamento estiver sendo efetuado.

§ 2º Sendo a proposta deferida pelo juiz, o exequente levantará a quantia depositada e serão suspensos os atos executivos; caso indeferida, seguir-se-ão os atos executivos, mantido o depósito.

§ 3º O inadimplemento de qualquer das prestações implicará, de pleno direito, o vencimento das subsequentes e o prosseguimento do processo, com o imediato início dos atos executivos, imposta

ao executado multa de 10% (dez por cento) sobre o valor das prestações não pagas e vedada a oposição de embargos.”

“Art. 6º-D. Nos casos de falecimento ou invalidez permanente do estudante tomador do financiamento, devidamente comprovados, na forma da legislação pertinente, o saldo devedor será absorvido conjuntamente pelo Fies e pela instituição de ensino.”

“Art. 6º-E. O percentual do saldo devedor de que tratam o **caput** do art. 6º e o art. 6º-D, a ser absorvido pela instituição de ensino, será equivalente ao percentual do risco de financiamento assumido na forma do inciso VI do **caput** do art. 5º, cabendo ao Fies a absorção do valor restante.”

Art. 14. Os arts. 3º, 8º e 10 da Lei nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, passam a vigorar com seguinte redação:

“Art. 3º

.....

§ 1º A União poderá condicionar o recebimento da assistência financeira do Programa de Seguro-Desemprego à comprovação da matrícula e da frequência do trabalhador segurado em curso de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, com carga horária mínima de 160 (cento e sessenta) horas.

§ 2º O Poder Executivo regulamentará os critérios e requisitos para a concessão da assistência financeira do Programa de Seguro-Desemprego nos casos previstos no § 1º, considerando a disponibilidade de bolsas-formação no âmbito do Pronatec ou de vagas gratuitas na rede de educação profissional e tecnológica para o cumprimento da condicionalidade pelos respectivos beneficiários.

§ 3º A oferta de bolsa para formação dos trabalhadores de que trata este artigo considerará, entre outros critérios, a capacidade de oferta, a reincidência no recebimento do benefício, o nível de escolaridade e a faixa etária do trabalhador. (NR)

“Art. 8º O benefício do seguro-desemprego será cancelado:

I - pela recusa por parte do trabalhador desempregado de outro emprego condizente com sua qualificação registrada ou declarada e com sua remuneração anterior;

II - por comprovação de falsidade na prestação das informações necessárias à habilitação;

III - por comprovação de fraude visando à percepção indevida do benefício do seguro-desemprego; ou

IV - por morte do segurado.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I a III deste artigo, será suspenso por um período de 2 (dois) anos, ressalvado o prazo de carência, o direito do trabalhador à percepção do seguro-desemprego, dobrando-se este período em caso de reincidência.

§ 2º O benefício poderá ser cancelado na hipótese de o beneficiário deixar de cumprir a condicionalidade de que trata o § 1º do art. 3º desta Lei, na forma do regulamento. (NR)

“Art. 10. É instituído o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), vinculado ao Ministério do Trabalho e Emprego, destinado ao custeio do Programa de Seguro-Desemprego, ao pagamento do abono salarial e ao financiamento de programas de educação profissional e tecnológica e de desenvolvimento econômico.

.....” (NR)

Art. 15. O art. 28 da Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 28.

.....

§ 9º

.....

t) o valor relativo a plano educacional, ou bolsa de estudo, que vise à educação básica de empregados e seus dependentes e, desde que vinculada às atividades desenvolvidas pela empresa, à educação profissional e tecnológica de empregados, nos termos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e:

1. não seja utilizado em substituição de parcela salarial; e

2. o valor mensal do plano educacional ou bolsa de estudo, considerado individualmente, não ultrapasse 5% (cinco por cento) da remuneração do segurado a que se destina ou o valor correspondente a uma vez e meia o valor do limite mínimo mensal do salário-de-contribuição, o que for maior;

.....” (NR)

Art. 16. Os arts. 15 e 16 da Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 15. É instituído o Programa de Bolsas para a Educação pelo Trabalho, destinado aos estudantes de educação superior, prioritariamente com idade inferior a 29 (vinte e nove) anos, e aos trabalhadores da área da saúde, visando à vivência, ao estágio da área da saúde, à educação profissional técnica de nível médio, ao aperfeiçoamento e à especialização em área profissional, como estratégias para o provimento e a fixação de profissionais em programas, projetos, ações e atividades e em regiões prioritárias para o Sistema Único de Saúde.

.....” (NR)

“Art. 16.

.....

V - Orientador de Serviço; e

VI - Trabalhador-Estudante.

.....

§ 4º As bolsas relativas à modalidade referida no inciso VI terão seus valores fixados pelo Ministério da Saúde, respeitados os níveis de escolaridade mínima requerida.” (NR)

Art. 17. É criado o Conselho Deliberativo de Formação e Qualificação Profissional, com a atribuição de promover a articulação e avaliação dos programas voltados à formação e qualificação profissional no âmbito da administração pública federal, cuja composição, competências e funcionamento serão estabelecidos em ato do Poder Executivo. (Vide Decreto nº 7.855, de 2012)

~~Art. 18. Compete ao Ministério da Educação a habilitação de instituições para o desenvolvimento de atividades de formação e qualificação profissional a serem realizadas com recursos federais, nos termos do regulamento.~~

~~Art. 18. Compete ao Ministério da Educação a habilitação de instituições para o desenvolvimento de atividades de educação profissional realizadas com recursos federais, nos termos do regulamento. (Redação dada pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

Art. 18. Compete ao Ministério da Educação a habilitação de instituições para o desenvolvimento de atividades de educação profissional realizadas com recursos federais, nos termos do regulamento. (Redação dada pela Lei nº 12.816, de 2013)

Art. 19. As despesas com a execução das ações do Pronatec correrão à conta de dotação orçamentária consignada anualmente aos respectivos órgãos e entidades, observados os limites de movimentação, empenho e pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

~~Art. 20. Os serviços nacionais de aprendizagem passam a integrar o sistema federal de ensino, com autonomia para a criação e oferta de cursos e programas de educação profissional e tecnológica, mediante autorização do órgão colegiado superior do respectivo departamento regional da entidade, resguardada a competência de supervisão e avaliação da União prevista no inciso IX do art. 9º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.~~

~~Art. 20. Os serviços nacionais de aprendizagem integram o sistema federal de ensino na condição de mantenedores, podendo criar instituições de educação profissional técnica de nível médio, de formação inicial e continuada e de educação superior, observada a competência de regulação, supervisão e avaliação da União. (Redação dada pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

~~§ 1º As instituições de educação profissional técnica de nível médio e de formação inicial e continuada dos serviços nacionais de aprendizagem terão autonomia para criação de cursos e programas de educação profissional e tecnológica, com autorização do órgão colegiado superior do respectivo departamento regional da entidade. (Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

~~§ 2º A criação de instituições de educação superior pelos serviços nacionais de aprendizagem será condicionada à aprovação do Ministério da Educação, por meio de processo de credenciamento. (Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

~~§ 3º As instituições de educação superior dos serviços nacionais de aprendizagem terão autonomia para: (Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

~~I criação de cursos superiores de tecnologia, na modalidade presencial; (Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

~~II alteração do número de vagas ofertadas nos cursos superiores de tecnologia; (Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

~~III criação de unidades vinculadas, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação; e (Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

~~IV registro de diplomas. (Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

~~§ 4º O exercício das prerrogativas previstas no § 3º dependerá de autorização do órgão colegiado superior do respectivo departamento regional da entidade. (Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

Art. 20. Os serviços nacionais de aprendizagem integram o sistema federal de ensino na condição de mantenedores, podendo criar instituições de educação profissional técnica de nível médio, de formação inicial e continuada e de educação superior, observada a competência de regulação, supervisão e avaliação da União, nos termos dos incisos VIII e IX do art. 9º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e do inciso VI do art. 6º-D desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 12.816, de 2013)

§ 1º As instituições de educação profissional técnica de nível médio e de formação inicial e continuada dos serviços nacionais de aprendizagem terão autonomia para criação de cursos e programas de educação profissional e tecnológica, com autorização do órgão colegiado superior do respectivo departamento regional da entidade. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

§ 2º A criação de instituições de educação superior pelos serviços nacionais de aprendizagem será condicionada à aprovação do Ministério da Educação, por meio de processo de credenciamento. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

§ 3º As instituições de educação superior dos serviços nacionais de aprendizagem terão autonomia para: (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

I - criação de cursos superiores de tecnologia, na modalidade presencial; (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

II - alteração do número de vagas ofertadas nos cursos superiores de tecnologia; (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

III - criação de unidades vinculadas, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação; (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

IV - registro de diplomas. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

§ 4º O exercício das prerrogativas previstas no § 3º dependerá de autorização do órgão colegiado superior do respectivo departamento regional da entidade. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

~~Art. 20-A. Os serviços nacionais sociais terão autonomia para criar unidades de ensino para a oferta de ensino médio e educação de jovens e adultos, desde que em articulação direta com os serviços nacionais de aprendizagem, observada a competência de supervisão e avaliação dos Estados. (Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

~~Art. 20-B. As instituições privadas de ensino superior habilitadas nos termos do § 2º do art. 6º-A ficam autorizadas a criar e ofertar cursos técnicos de nível médio, nas formas e modalidades definidas no regulamento, resguardadas as competências de supervisão e avaliação da União, prevista no inciso IX do caput do art. 9º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (Incluído pela Medida Provisória nº 606, de 2013)~~

Art. 20-A. Os serviços nacionais sociais terão autonomia para criar unidades de ensino para a oferta de educação profissional técnica de nível médio e educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, desde que em articulação direta com os serviços nacionais de aprendizagem, observada a competência de supervisão e avaliação dos Estados. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

Art. 20-B. As instituições privadas de ensino superior habilitadas nos termos do § 2º do art. 6º-A ficam autorizadas a criar e ofertar cursos técnicos de nível médio, nas formas e modalidades

definidas no regulamento, resguardadas as competências de supervisão e avaliação da União, previstas no inciso IX do caput do art. 9º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

§ 1º A supervisão e a avaliação dos cursos serão realizadas em regime de colaboração com os órgãos competentes dos Estados e do Distrito Federal, nos termos estabelecidos em ato do Ministro de Estado da Educação. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

§ 2º A criação de novos cursos deverá ser comunicada pelas instituições de ensino superior aos órgãos competentes dos Estados, que poderão, a qualquer tempo, pronunciar-se sobre eventual descumprimento de requisitos necessários para a oferta dos cursos. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013)

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 26 de outubro de 2011; 190º da Independência e 123º da República.

DILMA ROUSSEFF

Guido Mantega
Fernando Haddad
Carlos Lupi
Miriam Belchior
Tereza Campello

Este texto não substitui o publicado no DOU de 27.10.2011

*